



**ANABELA DE SOUSA  
DE PINHO**      **ORGANIZAÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO  
ESCRITO EM AMBIENTE DE B-LEARNING**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, e do Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professores Auxiliares do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

À minha mãe, a minha amiga de sempre, e ao meu pai, que estará sempre comigo...

Ao Guilherme.



## **o júri**

Presidente

Reitora da Universidade de Aveiro

**Prof. Dr. José António Brandão Soares de Carvalho**

professor associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Prof. Dr. Luís Filipe Tomás Barbeiro**

professor coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Serra Ferreira Ançã**

professora associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá**

professora auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luísa Álvares Pereira**

professora auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Prof. Dr. António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira**

professor auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À professora Luísa e ao Professor António, um especial reconhecimento pela disponibilidade, pela paciência, pelas leituras aturadas e conselhos preciosos com que me acompanharam, ao longo de todos estes meses, sem os quais não seria possível a presente tese.

A mais sentida gratidão à Zé Loureiro, minha companheira incansável de trabalho, pelo profissionalismo, pelo apoio, pela amizade, que só ela sabe dar.

A todos os estudantes que participaram neste estudo um especial agradecimento por toda a disponibilidade e dedicação.

O meu reconhecimento ainda ao CeMED, em especial ao Hélder e à Susana, pelo apoio que sempre deram, ao nível da logística, sobretudo.

A todos os organismos culturais, bibliotecas e respectivo pessoal, pela amabilidade e prontidão com que sempre disponibilizaram todo o material bibliográfico, com particular destaque para a Biblioteca Nacional de Lisboa, Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, Biblioteca da Faculdade de Letras do Porto e Biblioteca Geral da Universidade de Aveiro, o meu agradecimento também.

A todos os meus familiares e amigos, pela força que sempre me deram, muito obrigada.

A todos a mais sentida gratidão.

## palavras-chave

b-Learning, texto argumentativo escrito, plataforma Scale, trabalho colaborativo on-line, tomada de notas, escrita académica.

## resumo

Partindo de uma questão central, «Quais as estratégias que os estudantes mobilizam e as dificuldades que sentem ao organizar, com base na tomada de notas, o texto argumentativo escrito?», e assente no construtivismo e no trabalho colaborativo on-line em pares (díades), principalmente, o presente estudo propõe-se verificar o modo e as dificuldades com que dezasseis estudantes do 3º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Aveiro trabalham, em ambiente de b-Learning, o texto argumentativo escrito, ao nível da leitura, selecção e organização da informação.

Procura-se, ao mesmo tempo, apurar o contributo prestado, nesse âmbito, pelo Scale (complementado, nalgumas das tarefas propostas, pelo Blackboard), plataforma desenvolvida e concebida, especificamente, para o apoio à aprendizagem colaborativa da competência argumentativa.

Fomentaram-se, para isso, diversas actividades: (i) debates on-line em pares (ii) representações esquemáticas on-line de diagramas argumentativos individuais e (iii) anotação e produção da escrita argumentativa individual off-line, antes e depois do trabalho empírico.

Para a análise e discussão dos resultados, foram analisados os registos on-line relativos aos diagramas argumentativos e às interacções produzidas pelos alunos, assim como todas as produções escritas individuais. Foram ainda analisadas as respostas aos questionários, preenchidos à entrada e à saída da experiência, referentes às percepções e atitudes dos alunos face às TIC, leitura, anotação e escrita, nomeadamente da textualidade argumentativa. Sendo a tomada de notas uma espécie de “texto” intermédio/utilitário entre o texto-fonte (texto lido) e o texto-alvo (produções escritas), a sua análise contemplou não só a forma como foi lida e seleccionada a informação, como ainda o modo como esta, depois de organizada, foi reutilizada/integrada na produção escrita solicitada (artigo de opinião).

Obtidos, principalmente, a partir dos escritos produzidos e dos *logs*, os resultados obtidos apontam para um conjunto de potencialidades do Scale, ao nível da reflexão, metacognição e organização do texto argumentativo escrito, sobretudo, ao mesmo tempo que debelam uma série de dificuldades dos alunos, no que se refere à leitura, selecção e organização desse tipo de texto, nomeadamente de síntese, de crítica, de estruturação de informação e distanciamento do texto lido. Essas mesmas lacunas são visíveis através de tomadas de notas, de um modo geral, pouco sistemáticas e demasiado decalcadas do texto-fonte, e, por isso, pouco comunicativas e/ou reutilizáveis, a mais médio ou longo prazo, pelo anotador, com tudo o que isso poderá implicar de negativo, ao nível da apropriação do saber.

Apesar de a maioria dos alunos ter aderido bem à plataforma Scale e ao trabalho colaborativo on-line, não se registaram, ao contrário do previsto inicialmente, diferenças significativas entre o desempenho on-line e o desempenho off-line, tendo a qualidade dos escritos sido, pois, muito semelhante, à entrada e à saída do trabalho empírico.

A julgar por alguns dos resultados obtidos, o Scale parece, no entanto, ter contribuído para uma aprendizagem mais esclarecedora do texto argumentativo escrito (graças, em parte, às interacções verbais que proporcionou no Chat livre), tendo possibilitado, simultaneamente, uma reflexão e consciencialização mais aprofundadas, ao nível da sua organização, pela esquematização de alguns dos elementos constitutivos do texto argumentativo escrito a que a ferramenta Grapher obriga. Além disso, as

ferramentas Scale usadas parecem ter, de certo modo, influído positivamente nas atitudes assumidas pelos alunos relativamente a algumas das capacidades de escrita e de argumentação, antes e depois do trabalho desenvolvido.

O trabalho colaborativo e as interacções on-line no Scale poderão, assim, ser um bom complemento às actividades presenciais, uma vez que podem facilitar e potenciar a organização do texto argumentativo e, logo, ajudar na sua aprendizagem.

Face às inúmeras dificuldades diagnosticadas, no âmbito da escrita, em termos mais gerais, e do manuseamento e organização dos elementos constitutivos do texto argumentativo escrito, mais concretamente, a necessidade de implementar uma didáctica da escrita no ensino superior, com vista a combater o fracasso de um número cada vez mais crescente de estudantes, parece urgente.

## keywords

b-Learning, argumentative writing text, Scale's platform, on-line collaborative work, note-taking, academic writing.

## abstract

Based on a central question, "What are the strategies students use and what are the difficulties they feel when they organize, through note-taking, writing argumentative text?", this study leans on the constructivism and on-line collaborative work in pairs (dyads), mainly.

We propose to observe the way and the difficulties through which sixteen students of the University of Aveiro, attending the third year of the first cycle teaching university's degree, work the writing argumentative text at the level, essentially, of the reading, selection and organization of its information, in a b-Learning environment.

We try, at the same time, to evaluate Scale's contribution (assisted by Blackboard in some of the proposed activities), platform built and developed, specially, to support the collaborative learning of the argumentative competences.

For that, we have implemented some activities: (i) on-line debates on pairs (ii) on-line graphic individual representation of argumentative maps, in diagrams (iii) individual taking notes and writing productions in an off-line environment. For the compilation and discussion of the results, we analyzed the students' on-line argumentative diagrams and interactions, as well as their individual written productions (taking notes and opinion articles). We also analyzed the questionnaires they answered, before and after the empirical work, regarding their attitudes towards ICT, reading, annotation and writing texts, including argumentative texts.

Given that note-taking is a kind of an intermediate/utilitarian "text" between source text (reading texts) and target text (writing productions), its analysis involved not only the way information was read and selected, but also the way it was (re)used/integrated in the writing production demanded (article of opinion).

Obtained, mainly, from writings produced and logs, results reflect some potentialities of the Scale concerning reflection, meta-cognition and organization of argumentative writing text. Results express, at the same time, students' difficulties in the reading, selection and organization of this kind of text, principally in the synthesis, criticism, information's structure and distance. All these difficulties are visible through non systematic and too much transferred note-taking from the source text, and, consequently, non communicative and/or reusable, in a more medium or longer term, by the annotator with all the consequences that it can bring at the level of knowledge appropriation.

In spite of the adhesion of the greatest part of students to Scale's platform and on-line collaborative work, we didn't observe, contrary to our initial expectations, significant differences between on-line and off-line performances, writings being very similar, before and after the empirical work.

According to some results, Scale seems, however, to have contributed to a better writing argumentative text's apprenticeship (thanks, in part, to the

platform's free chat), allowing, at the same time, a deeper reflection and consciousness concerning its own organization, due to Grapher's schematization. Scale seems, too, to have positively influenced students' attitudes relating to some writing and argumentation capacities, after the work was done.

Collaborative work and on-line interactions in Scale can be a good complement to the face-to-face activities, because it can facilitate and stimulate argumentative writing text and, consequently, a better learning of this kind of text, as the results seem to prove.

In the presence of all the difficulties diagnosed relating to writing, more generally, and the handling and organization of the argumentative text, in a more specific way, it seems urgent to implement a didactic of the writing at higher education, in order to fight against an increasing students' lack of success.

## **mots-clé**

b-Learning, texte argumentatif écrit, plateforme Scale, travail collaboratif on-line, prise de notes, écrit académique.

## **résumée**

Partant d'une question centrale, "Quelles sont les stratégies que les étudiants mobilisent et les difficultés qu'ils sentent quand ils organisent, à l'aide de la prise de notes, le texte argumentatif écrit?", cette étude s'appuie, principalement, sur le constructivisme et sur le travail collaboratif on-line en pairs (diades).

On se propose de vérifier la façon et les difficultés avec lesquelles seize étudiants de l'Université d'Aveiro, fréquentant la troisième année de Licence en Enseignement du Premier Cycle, travaillent, en ambiant de b-Learning, le texte argumentatif écrit, au niveau de la lecture, sélection et organisation de l'information, principalement.

On cherche, au même temps, d'évaluer la contribution y prêtée par le Scale (soutenu par le Blackboard dans quelques activités proposées), plateforme développée et conçue, spécifiquement, pour l'appui à l'apprentissage collaborative de la compétence argumentative.

Pour cela, plusieurs activités ont été implémentées: (i) des débats on-line en pairs (ii) des représentations schématiques individuelles on-line à travers des diagrammes argumentatifs (iii) annotation et production individuelles de l'écrit off-line.

Pour l'analyse et la discussion des résultats, les enregistrements des diagrammes argumentatifs et des interactions on-line, ainsi que tous les écrits produits par les élèves (prises de notes et articles d'opinion) ont été étudiés. On a considéré aussi les réponses à des questionnaires sur les perceptions et attitudes des élèves face aux TIC, à la lecture, à l'annotation et à l'écrit, y compris la textualité argumentative, répondus avant et après le travail empirique. Texte

Étant donné que la prise de notes est une espèce de "texte" intermédiaire/utilitaire entre le texte-source (texte lu) et le texte-cible (productions écrite), son analyse a contemplé non pas seulement la façon dont l'information a été lue et sélectionnée, mais aussi la manière dont, après avoir été organisée, celle-ci a été (ré)utilisée/intégrée dans la production écrite sollicitée (article d'opinion).

Obtenu, principalement, à partir des écrits produits et des *logs*, les résultats renvoient à un ensemble de potentialités de la plateforme Scale relativement à la réflexion, la métacognition et l'organisation du texte argumentatif écrit, surtout, ainsi qu'à une série de difficultés des élèves para rapport à la lecture, sélection et organisation de l'information de ce genre de texte, particulièrement en ce qui concerne la synthèse, la critique, la structuration et l'éloignement du texte lu. Ces mêmes difficultés sont visibles dans des prises de notes, d'une manière générale, peu systématiques et trop délaquées du texte-source et, donc, peu communicatives et/ou réutilisables, à moyen ou plus long terme, par l'annotateur, avec tout ce que cela pourra apporter au niveau de l'appropriation du savoir.

Quoique la majorité des élèves ait bien adhéré au Scale et au travail

collaboratif on-line, on n'a pas observé, contrairement à ce que l'on avait prévu, des différences significatives entre la performance on-line et la performance off-line, la qualité des écrits étant, donc, très semblable, avant et après le travail empirique.

D'après quelques résultats obtenus, cependant, le Scale semble, cependant, avoir contribué pour un apprentissage plus efficace du texte argumentatif écrit, ayant permis, au même temps, une réflexion et une conscientisation plus approfondies de son organisation, dû, respectivement, aux interactions verbales, dans le Chat live, et à la schématisation requise par le Grapher. Le Scale semble aussi avoir influencé positivement, d'une certaine façon, les attitudes des élèves relativement à quelques capacités de l'écrit et de l'argumentation, à la sortie du travail empirique.

Le travail collaboratif et les interactions on-line dans le Scale pourront, donc, être un bon complément aux activités présentielles, vu qu'ils peuvent faciliter et stimuler l'organisation du texte argumentatif et, donc, améliorer son apprentissage, comme les résultats semblent le montrer.

Face aux nombreuses difficultés diagnostiquées relativement à l'écrit, plus génériquement, ainsi qu'au maniement et organisation des éléments qui composent le texte argumentatif écrit, plus spécifiquement, la nécessité d'implémenter une didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur, qui aidera à combattre l'échec d'un nombre, de plus en plus, croissant d'étudiants, semble urgente.



## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE GRELHAS.....</b>	<b>XI</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
2.1. O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: DOS MODELOS PROCESSUAIS À DIDÁCTICA .....	15
2.1.1 Um processo difícil de gerir .....	17
2.1.2 Dos modelos processuais à didáctica da escrita.....	17
2.1.3 Professores de escrita: uma formação a repensar.....	18
2.1.4 Escrita promotora do conhecimento: a importância dos géneros e tipos de textos.....	21
2.2 INTERACÇÃO LEITURA–ESCRITA: VANTAGENS PARA UMA ESCRITA MAIS EFICAZ .....	26
2.3 A ESCRITA ACADÉMICA: UMA ESCRITA ESPECÍFICA, COMPLEXA E NECESSÁRIA .....	32
2.3.1 Percepções da escrita académica: uma ponte a construir entre professores e estudantes.....	38
2.4 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO: OBSTÁCULOS, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS .....	41
2.4.1 Um tipo de texto a construir.....	42
2.4.2 Em direcção a uma nova didáctica da argumentação .....	45
2.4.2.1 Princípios gerais.....	45
2.4.2.2 Algumas linhas norteadoras para uma didáctica da argumentação .....	47
2.4.2.3 A argumentação: uma competência que urge promover em contexto escolar e académico.....	50
2.5 A TDN ENTRE A LEITURA E A ESCRITA NA ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO .....	61
2.5.1 Leitura no processo da comunicação.....	61
2.5.2 Compreensão textual e tipo de texto.....	63
2.5.3 A tomada de notas: uma escrita rica e útil.....	66
2.6 O AMBIENTE ON-LINE: UMA MAIS-VALIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....	74
2.6.1 O trabalho colaborativo e as interacções on-line: dois instrumentos de aprendizagem valiosos .....	77
2.6.2A plataforma Scale: algumas potencialidades para a aprendizagem .....	80

## **CAPÍTULO II – INSTRUMENTOS E METODOLOGIA ..... 83**

### **3 INSTRUMENTOS E METODOLOGIA..... 85**

3.1	HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO E OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	85
3.2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEPTUAL DO ESTUDO.....	88
3.3	AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ON-LINE .....	94
3.3.1	Alguns pressupostos teóricos .....	94
3.3.2	Opções metodológicas.....	97
3.4	ESTUDO PILOTO .....	98
3.5	CAMPO DE ANÁLISE E AMOSTRA .....	100
3.6	INSTRUMENTOS E MODOS DE RECOLHA DE DADOS .....	103
3.6.1	Instrumentos de recolha de dados.....	104
3.6.1.1	Testes de entrada e de saída .....	105
3.6.1.1.1	Construção.....	105
3.6.1.1.2	Aplicação.....	107
3.6.1.2	Questionários.....	111
3.6.1.2.1	Construção.....	112
3.6.1.2.2	Aplicação.....	115
3.6.1.3	Scale: apresentação da plataforma .....	118
3.6.1.3.1	DREW.....	118
3.6.1.3.2	Ferramentas Drew.....	119
3.6.1.3.2.1	Chat livre do Scale.....	120
3.6.1.3.2.2	Alex (Chat estruturado).....	120
3.6.1.3.2.3	Editor de gráficos (JigaDrew).....	121
3.6.1.3.2.4	Sítio Pedagógico (PWS) Scale.....	122
3.6.1.4	Ajustamento das plataformas Scale e Blackboard ao estudo .....	125
3.6.1.4.1	Plataforma Scale.....	125
3.6.1.4.2	Sequência de aprendizagem.....	126
3.6.1.4.2.1	Construção.....	128
3.6.1.4.2.2	Aplicação/gestão.....	129
3.6.1.5	Blackboard.....	134
3.6.1.5.1	Ajustamento da plataforma ao estudo.....	134
3.6.1.5.2	Construção/gestão das tarefas.....	135
3.6.1.6	Fóruns .....	136
3.6.2	Instrumentos de análise e tratamento dos dados .....	139
3.6.2.1	Análise de conteúdo.....	140
3.6.2.1.1	Questionários.....	140
3.6.2.1.2	Análise da organização do texto argumentativo .....	142
3.6.2.1.2.1	Grelha de análise dos movimentos de organização do texto argumentativo escrito .....	143
3.6.2.1.2.2	Grelha e análise das interacções on-line .....	150

3.7	ALGUMAS LIMITAÇÕES DA METODOLOGIA.....	157
<b>CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>		<b>161</b>
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	163
4.1	QUESTIONÁRIOS E FÓRUMS DO BLACKBOARD.....	164
4.1.1	Perfil dos participantes.....	164
4.1.1.1	Conhecimentos e relação dos participantes com as TIC e o e-Learning.....	164
4.1.2	Leitura, escrita e TDN .....	172
4.1.2.1	Relação dos participantes com a leitura .....	172
4.1.2.2	Relação com a escrita.....	178
4.1.2.3	Relação com o texto argumentativo escrito: percepções .....	182
4.1.2.4	Relação com o texto argumentativo: competências de leitura e de escrita.....	186
4.1.2.5	Tomada de notas: percepções, hábitos e atitudes .....	192
4.1.2.5.1	Seleção e organização da informação: atitudes e dificuldades.....	200
4.1.2.5.2	TDN: representações.....	204
4.2	TESTES DE ENTRADA E DE SAÍDA.....	210
4.2.1	Gestão do TF .....	210
4.2.1.1	Seleção e organização da informação .....	210
4.2.1.1.1	Gestão da informação.....	210
4.2.1.2	Identificação da estratégia/elementos constitutivos do texto argumentativo escrito .....	215
4.2.2	Alguns movimentos dos TF para as TDN .....	217
4.2.2.1	Organização da informação .....	217
4.2.2.1.1	Gestão/sistematização da estratégia argumentativa nas TDN.....	218
4.2.2.1.2	Conjugação dos princípios da economia e da legibilidade (abreviar) ....	225
4.2.2.1.3	Delinearização/linearização da informação (esquematizar).....	227
4.2.2.1.4	Distanciamento da fonte.....	228
4.2.2.1.5	Segmentação e articulação da informação ao mesmo tempo (classificar).....	247
4.2.3	Movimento TF-TDN: debate no Chat livre do Scale.....	250
4.2.3.1	Produção cognitiva e metacognitiva nas interações on-line .....	252
4.2.3.2	Relacionamento interpessoal e presença social nas interações on-line .....	257
4.2.3.3	Colaboração nas interações on-line .....	261
4.2.4	TDN presencial vs novas versões das TDN em ambiente Blackboard .....	264
4.2.5	Alguns movimentos da TDN para o TA.....	266
4.2.5.1	Integração da informação .....	266
4.2.5.2	Deturpação do sentido.....	272
4.2.5.3	Ambiguidade .....	278
4.2.6	Organização do texto argumentativo/construção do raciocínio.....	280
4.2.6.1	Expressão/organização da tese/problemática/solução/conclusão .....	280
4.2.6.2	Expressão e interligação dos argumentos.....	285

4.2.6.3 Construção do movimento argumentativo.....	288
4.2.6.4. Organização/gestão da informação das TDN nos TA.....	300
4.2.6.5 Organização da informação no TA.....	301
4.3 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS ARGUMENTOS NO GRAPHER.....	312
4.4 DESEMPENHO ON-LINE E DESEMPENHO OFF-LINE: ALGUNS ENCONTROS E DESENCONTROS .....	316
4.4.1 Desempenho on-line (Chat, Grapher, fórum).....	316
4.4.2 Desempenho on-line versus desempenho off-line: uma breve análise comparativa.....	321
4.5 Relação dos alunos com as Plataformas .....	323
4.5.1 Scale: que utilidade para a TDN e para o texto argumentativo escrito?.....	323
4.5.2 Blackboard: que utilidade para a TDN e para o texto argumentativo escrito?.....	331
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>335</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>349</b>
6.1 DIDÁCTICA DA LEITURA E DA ESCRITA .....	350
6.2 LEITURA E TOMADA DE NOTAS.....	356
6.3 ESCRITA ACADÉMICA .....	359
6.4 ARGUMENTAÇÃO .....	364
6.5 E-LEARNING .....	370
<b>7 ANEXOS .....</b>	<b>379</b>
<b>8 ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>407</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percepção dos participantes acerca das competências gerais de leitura, à entrada do trabalho empírico.....	173
<b>Gráfico 2</b> – Percepção dos participantes acerca das competências gerais de leitura à entrada e à saída do trabalho empírico .....	174
<b>Gráfico 3</b> – Percepção dos participantes, à entrada do trabalho empírico, acerca das competências gerais de escrita .....	178
<b>Gráfico 4</b> – Percepção dos participantes acerca das competências gerais de escrita à entrada e à saída do trabalho empírico .....	179
<b>Gráfico 5</b> – Leitura do texto argumentativo: percepção das capacidades, à entrada do trabalho empírico.....	186
<b>Gráfico 6</b> – Leitura do texto argumentativo: percepção das capacidades, à entrada e à saída do trabalho empírico .....	187
<b>Gráfico 7</b> – Escrita do texto argumentativo: percepção das capacidades à entrada do trabalho empírico.....	189
<b>Gráfico 8</b> – Escrita do texto argumentativo: percepção das competências à entrada e à saída do trabalho empírico .....	190
<b>Gráfico 9</b> – Importância da TDN para o êxito académico, segundo os participantes	194
<b>Gráfico 10</b> – Importância da TDN para a escrita/compreensão, segundo os participantes .....	196
<b>Gráfico 11</b> – TDN: Opinião e atitudes dos participantes, à entrada do trabalho empírico .....	205
<b>Gráfico 12</b> – TDN: Opinião e atitudes dos participantes, à entrada e à saída do trabalho empírico.....	206
<b>Gráfico 13</b> – TDN: Percepções das competências, à entrada do trabalho empírico .	208
<b>Gráfico 14</b> – TDN: Percepção das competências à entrada e à saída do trabalho empírico. ....	209
<b>Gráfico 15</b> – Gestão/sistematização da estratégia argumentativa nas TDN .....	219
<b>Gráfico 16</b> – Retoma/reformulação da informação do(s) TF na TDN, à entrada e à saída do trabalho empírico .....	230
<b>Gráfico 17</b> – Retoma/reformulação da informação dos TF, na totalidade das TDN produzidas .....	231
<b>Gráfico 18</b> – Factores que estão na origem da deturpação do sentido dos TF nas TDN à entrada e à saída do trabalho empírico .....	243

<b>Gráfico 19</b> – Factores que estão na origem da ambiguidade do sentido das TDN, à entrada e à saída do trabalho empírico .....	245
<b>Gráfico 20</b> – Factores de deturpação e de ambiguidade na totalidade das anotações produzidas à entrada e à saída do trabalho empírico .....	247
<b>Gráfico 21</b> – Distribuição das actividades cognitivas/metacognitivas nas interacções on-line por .....	252
<b>Gráfico 22</b> – Distribuição das actividades cognitivas/metacognitivas nas interacções on-line, por categoria (integração) .....	253
<b>Gráfico 23</b> – Distribuição, por díades, das actividades cognitivas e metacognitivas nas interacções on-line, ao nível do desencadeamento .....	254
<b>Gráfico 24</b> – Distribuição, por díade, das actividades cognitivas e metacognitivas nas interacções on-line, ao nível da integração .....	255
<b>Gráfico 25</b> – Relacionamento interpessoal nas interacções on-line.....	257
<b>Gráfico 26</b> – Presença social e de suporte nas interacções on-line.....	258
<b>Gráfico 27</b> – Monitorização on-line por díades      Gráfico 28 – Monitorização on-line por díades e por aluno.....	260
<b>Gráfico 29</b> – Colaboração on-line por número total de ocorrências, categoria e díade .....	261
<b>Gráfico 30</b> – Retoma e integração da informação das TDN nos TA à entrada e saída do trabalho empírico .....	270
<b>Gráfico 31</b> – Factores que explicam a deturpação do sentido dos TA à entrada e à saída do trabalho empírico .....	277
<b>Gráfico 32</b> – Factores que explicam a ambiguidade do sentido dos TA à entrada e à saída do trabalho empírico .....	278
<b>Gráfico 33</b> – Expressão da tese	
<b>Gráfico 34</b> – Expressão da problemática .....	281
<b>Gráfico 35</b> – Expressão da solução	
<b>Gráfico 36</b> – Expressão da conclusão.....	281
<b>Gráfico 37</b> – Expressão dos argumentos nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico .....	285
<b>Gráfico 38</b> – Interligação dos argumentos nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico .....	287
<b>Gráfico 39</b> – Uso dos conectores nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico.	288
<b>Gráfico 40</b> – Construção do movimento	
<b>Gráfico 41</b> – Construção do movimento .....	289
<b>Gráfico 42</b> – Construção dos parágrafos nos TA	
<b>Gráfico 43</b> – Divisão dos parágrafos nos TA.....	302

<b>Gráfico 44</b> – Interligação dos parágrafos nos TA	
<b>Gráfico 45</b> – Integração/entrosamento da .....	302
<b>Gráfico 46</b> – Gráfico comparativo da interligação dos parágrafos dos TA à entrada e à saída do trabalho empírico, por díades.....	304
<b>Gráfico 47</b> – Desempenho das díades nos TA, à entrada e à saída do trabalho empírico. ....	305
<b>Gráfico 48</b> – Interligação dos parágrafos, à entrada do trabalho empírico, por aluno (díades 1-4).....	306
<b>Gráfico 49</b> – Interligação dos parágrafos, à saída do trabalho empírico, por aluno (díades 1-4).....	306
<b>Gráfico 50</b> – Interligação dos parágrafos, à entrada do trabalho empírico, por aluno (díades 5-9).....	307
<b>Gráfico 51</b> – Interligação dos parágrafos, à saída do trabalho empírico, por aluno (díades 5-9).....	307
<b>Gráfico 52</b> – Integração/entrosamento da informação, por aluno, à entrada do trabalho empírico (díades 1-4). ....	308
<b>Gráfico 53</b> – Qualidade do encaixe da informação, por aluno, à saída do trabalho empírico (díades 1-4) .....	308
<b>Gráfico 54</b> – Qualidade do encaixe da informação, por aluno, à entrada do trabalho empírico (díades 5-9). ....	309
<b>Gráfico 55</b> – Qualidade da integração/ entrosamento da informação, por aluno (díades 5-9), à saída do trabalho empírico. ....	309
<b>Gráfico 56</b> – Entrosamento/encaixe da informação nos TA, à entrada e à saída do trabalho empírico.....	310
<b>Gráfico 57</b> – Qualidade dos diagramas elaborados no Grapher do Scale .....	313
<b>Gráfico 58</b> – Desempenho on-line: nº total de intervenções, por aluno, no Chat livre do Scale .....	317
<b>Gráfico 59</b> – Qualidade dos diagramas elaborados no Grapher do Scale.....	318
<b>Gráfico 60</b> – Nº total de contributos em palavras, por linha de discussão e por aluno, no fórum do Blackboard.....	319
<b>Gráfico 61</b> – Nº total de contributos (em totalidade de palavras), por aluno, no fórum do Blackboard .....	320
<b>Gráfico 62</b> – Avaliação da relação dos participantes com a plataforma Scale à saída do trabalho empírico .....	328
<b>Gráfico 63</b> – Avaliação da relação dos participantes com a plataforma Blackboard à saída do trabalho empírico .....	332

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Nível de proficiência dos sujeitos da amostra, ao nível da Língua Portuguesa, no 12º e no ensino superior.....	102
<b>Tabela 2</b> – Número de participantes por estratégia utilizada na gestão do TF .....	213

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Directrizes dos testes de entrada e de saída .....	108
<b>Quadro 2</b> – Síntese dos questionários e da ordem pela qual foram administrados no estudo.....	111
<b>Quadro 3</b> – Distribuição das actividades pela sequência de aprendizagem .....	127
<b>Quadro 4</b> – Ecrã exemplificativo da afixação das versões das tomadas de notas no Blackboard.....	136
<b>Quadro 5</b> – Sequência de ensino e aprendizagem da organização do texto argumentativo escrito em ambiente de blended-learning .....	139
<b>Quadro 6</b> – Grelha destinada à recolha do conteúdo dos questionários.....	141
<b>Quadro 7</b> – Categorias das contribuições on-line (Garrison et alü).....	153
<b>Quadro 8</b> – Categorização das interacções on-line – modelo adoptado .....	156
<b>Quadro 9</b> – Síntese do tratamento dos dados e respectivos objectivos.....	157
<b>Quadro 10</b> – Número total de intervenções por aluno, no Chat livre, e duração total de cada interacção .....	251
<b>Quadro 11</b> – Alterações efectuadas nas versões das TDN .....	265
<b>Quadro 12</b> – Qualidade e duração da esquematização/hierarquização dos argumentos nos diagramas on-line, por aluno .....	313

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Ecrã exemplificativo do modo de funcionamento da ferramenta Alex do Scale.....	121
<b>Figura 2</b> – Ecrã do Scale exemplificativo do modo de funcionamento do Editor de Gráficos e do Alex.....	121



<b>Figura 3</b> – Ecrã ilustrativo da ferramenta de reprodução Drew do Scale .....	124
<b>Figura 4</b> – Exemplo ilustrativo do uso de anotações-guia.....	211
<b>Figura 5</b> – Exemplo ilustrativo do uso de anotações-guia.....	212
<b>Figura 6</b> – Exemplo ilustrativo do uso de anotações-comentário e anotações-questionamento.....	213
<b>Figura 7</b> – Diagrama elaborado pelo participante a10 no Grapher do Scale .....	315

## ÍNDICE DE GRELHAS

<b>Grelha de análise 1</b> – Grelha destinada à recolha do conteúdo dos questionários .	141
<b>Grelha de análise 2</b> – Grelha destinada à análise de conteúdo dos questionários.	142
<b>Grelha de análise 3</b> – Análise dos movimentos de organização do texto argumentativo escrito.....	149
<b>Grelha de análise 4</b> – Categorização das interacções on-line .....	156



# 1 Introdução

«Vivendo numa sociedade em que a capacidade de processamento de informações deixou de ser apenas habilidade intelectual para transformar-se em condição de sobrevivência económica, o indivíduo privado das ferramentas de leitura e escrita está sujeito à marginalização – pessoal, profissional e social. Além disso, a leitura e a escrita não se limitam ao papel de possibilitar o acesso à informação, mas são atividades cognitivas que promovem e facilitam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras habilidades – como a criatividade e o espírito crítico – absolutamente necessárias ao exercício da cidadania e à plena realização do potencial intelectual e afectivo de todo o ser humano. (Sampaio & Santos, 2002:32).

Nos dias de hoje, a informação cresce a um ritmo intenso, tornando-se, por isso, difícil, acompanhá-lo. Ao mesmo tempo, a escola deixou, há muito, de ser o principal lugar de aquisição de informações. Por outro lado, o trabalho, onde produzir, aprender e transmitir novos saberes é, cada vez mais, importante e assenta em conhecimentos constantemente renovados. Torna-se, assim, fundamental que as pessoas sejam, acima de tudo, capazes de se apropriarem da informação para a poderem transformar. Como afirma Roerden, «the information age requires different skills. Students need to know how to think critically, synthesize large amounts of information, and apply concepts learned with a global perspective.» (Roerden, 1997:10). Para isso, é fundamental que se aprenda a interpretar, a seleccionar, a organizar e a usar essa mesma informação: «torrents and explosions of information require that students learn how to find, select, organize, interpret, and use that information. [...] A teacher-dominated instructional system that delivers information cannot work in an age of information explosion.» (Marlowe & Page, 1997:26-27). Só assim se poderá produzir conhecimento. O indivíduo que a recebe a informação não se limita a acumulá-la, aprendendo, pelo contrário, a confrontá-la e a integrá-la nos conhecimentos já adquiridos, devendo ser esse o principal objectivo de todo o ensino e aprendizagem.

Parece, pois, que mais importante do que armazenar informações, é saber geri-la, de forma concreta e completa. É neste sentido que se deve direccionar todo ensino que se pretenda útil, eficaz e «consistente com a realidade de um ambiente competitivo que depende cada vez mais fortemente da iniciativa, da motivação e da capacidade autónoma dos sujeitos e dos grupos de trabalho, em produzirem ideias inovadoras.» (Fialho, 2002:81)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Como defende ainda Penloup (2006), «[...] la construction dans laquelle s'engage le sujet pour apprendre ne peut être totalement balisée si l'on considère qu'il a à inventer le savoir qu'on veut lui enseigner (avec des risques que cela comporte pour lui) et à se construire lui-même en apprenant. [...] C'est une vision constructiviste de cet ordre, c'est-à-dire qui souligne toute la dimension inventive de l'apprentissage, qui me paraît devoir être retenue et c'est dans cette perspective que le terme d' "apprenant" prend tout son sens.» (Penloup, M.-C. (2006). «Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques». In Lafont-Terranova et Colin, Didier (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005*. Coral: Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), p. 83).

No entanto, esta não parece ser, algumas vezes, a atitude mais adoptada no ensino actual. Os estudantes, nas aulas, limitam-se, frequentemente, a recolher e a armazenar, sem qualquer grau de estruturação ou organização, a informação que lhes vai sendo transmitida e que não conseguem assimilar correctamente<sup>2</sup>, por causa das inúmeras lacunas diagnosticadas nas competências de leitura e escrita (Sampaio & Santos, 2002)<sup>3</sup> e do pouco tempo de que dispõem, não raras vezes, para reflectir sobre os diversos assuntos. Os alunos não conseguem, assim, organizar a informação de uma forma sistemática, coerente e adequada a cada uma das disciplinas (Clenton, s.d.).

Além disso, em muitas das situações, o professor é ainda um mero transmissor de informação julgada importante para os alunos. E, nesta avaliação do que é ou não é importante, a sensibilidade do estudante, a parte mais interessada no processo, acaba por não ser considerada. Privilegia-se, dessa forma, a transmissão e o armazenamento da informação em detrimento do seu processamento, competência que, pelo seu difícil domínio, exige uma aprendizagem mais prolongada e aprofundada, por parte dos escreventes, como reconhecem Creme e Lea (2003): «Puzzling over the assignment title in front of you, gathering your thoughts and ideas together, and incorporating what you have read about the subject into your work, can feel pretty daunting. Rest assured, this does not only apply to first-year students – even harded academics feel like this when they are writing articles for learned journals.» (Creme & Lea, 2003:4).

Se a isso acrescentarmos o aumento e a massificação crescentes da população estudantil, não será difícil concluir que o modelo de ensino que tem vindo a ser implementado, numa grande parte das aulas do nosso ensino superior, começa a deixar de ser viável. Que soluções adoptar então?

Ora, uma das respostas possíveis parece estar do lado do ensino on-line, que contempla, a partir de uma visão assumidamente construtivista, oportunidades múlti-

---

<sup>2</sup> Calkins, num dos seus estudos, não deixa de denunciar esta falha no ensino da escrita e da leitura: «Os estudantes raramente têm que seleccionar, ordenar ou digerir informação; somente precisam passá-la adiante. Mesmo quando os estudantes respondem a perguntas no final de um texto, podem ter certeza de que, se uma pergunta diz algo como: "Cite três razões...", haverá uma lista perfeita de três razões em algum ponto do capítulo. Dá-se, nas escolas, muito poucas oportunidades para que os estudantes organizem informações por conta própria, e esta é uma parte crucial tanto da escrita quanto da leitura.» (Calkins, M. L. [1989]. *A arte de ensinar a escrever. O desenvolvimento do discurso escrito*. Trad. de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 302-303).

<sup>3</sup> Os autores descrevem as dificuldades dos estudantes universitários no Brasil de um modo esclarecedor: «Há pesquisas descrevendo deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos, que acabam por comprometer o desempenho académico do universitário, porque dele se espera que seja capaz de integrar as novas informações e conhecimentos que recebe na universidade ao seu universo pessoal [...]. Em todas essas dificuldades, os problemas relativos à leitura e à produção de textos parecem ser os mais preocupantes [...] Várias pesquisas apontam as deficiências de compreensão e o escasso hábito de leitura entre universitários como responsáveis, em grande parte, pelo baixo desempenho académico desses alunos, já que a escolarização em nível universitário pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual exigido principalmente em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos.» (Sampaio, I., Santos, A. [2002]. «Leitura e redacção entre universitários: avaliação de um programa de Intervenção». In *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, jan/jun, p. 32).

plas em que o aprendente sintetiza, organiza e reestrutura a informação, que, numa óptica mais objectivista do ensino tradicional, é, como vimos, simplesmente organizada e transmitida pelo professor. Nesse sentido, Pinto (2002) defende que começa a existir uma

«absoluta necessidade de evolução para sistemas/ambientes de ensino híbridos. Isto é, para soluções que conjuguem uma componente presencial, com uma outra à distância, complementar ou, mesmo, fortemente substituta da primeira. [...] Soluções juntando meios de ensino não presencial com processos tradicionais em sala de aula deverão ser o caminho a seguir, como forma de otimizar a utilização dos recursos disponíveis (salas de aula, laboratórios e professores), e de fomentar o aumento de interesse por parte dos alunos.» (Pinto, Carlos, 2002:31).

Por outro lado, numa sociedade crescentemente globalizada e competitiva, onde a persuasão adquire um papel de relevo, a competência argumentativa é uma das mais valorizadas, tanto em trabalhos escolares ou académicos como nos mais variados cenários profissionais, políticos ou económicos. Como observa Simonet (1990), «on ne peut pas ne pas argumenter.» (Simonet, 1990:13). Além disso, «argument is an art [...] that is tied to how we construct knowledge, how we interact in that construction, and how the processes of agreement and disagreement become part of the overall process of constructing knowledge.» (Emmel et allü, 1996: xix). Existe, na verdade, uma interdependência muito estreita entre o acto de argumentar e a construção do conhecimento, pelo dialogismo, reflexão, processamento e apropriação da informação a que aquele obriga<sup>4</sup>.

Como refere Havilland (2005), a escrita informativa e referencial (escrita que se centra mais no assunto), tendo por objectivo investigar factos e examinar análises e argumentos, é a que predomina no contexto académico. Além disso, no ensino superior, a aprendizagem é avaliada, sobretudo, a partir da escrita, frequentemente sob o modo expositivo e/ou argumentativo (Gambell, 1991). De acrescentar também, como afirma Declercq (1995), que «persuader est une activité vitale dans un espace social fondé sur la compétition non guerrière des individus: car dans les rapports interhumains d'une société démocratique, l'argumentation est l'alternative du règne de la force. *Arma cedant verbis*: art de convaincre et non de soumettre, l'argumentation est au fondement de la culture et de la société humaine.» (Declercq, 1995:10).

Apesar disso, os discursos argumentativos não têm vindo a ser trabalhados de uma forma sistemática e criteriosa pelo ensino habitualmente praticado nas escolas e instituições superiores (Pereira, 1996). Thyron (2006) alerta para esta situação, sublinhando, ao mesmo tempo, a especificidade e complexidade do texto argumentativo, que requer, por isso mesmo, uma aprendizagem o mais precocemente possível:

---

<sup>4</sup> Por seu lado, Vignaux (1988) defende, a respeito dessa questão, que «l'argumentation – cette "technique" qui consiste à savoir peser "le pour et le contre", puis en dégager une "issue" – apparaît bien comme ne technique fondamentale, et commune à toutes les entreprises de langage pour créer d'autres chemins, d'autres développements de la connaissance.» (Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde. Argumentation, énonciation, cognition*. Paris : Ophrys, p. 57).

«[...] alors que les genres littéraires sont généralement – et à juste titre – valorisés dans l'ensemble de la formation, les genres argumentatifs le sont beaucoup moins. [...] l'argumentation suppose que le scripteur élabore entièrement lui-même le point de vue qu'il va défendre et la structure qui va soutenir et mettre ce point de vue en valeur. S'il importe de mener l'apprentissage de manière progressive et continue dans l'enseignement, c'est parce qu'il n'y a pas de transfert des compétences textuelles d'un type à l'autre. En effet, on sait que les (macro-)compétences ne se transfèrent pas d'un type de texte à l'autre (du narratif à l'informatif, de celui-ci à l'explicatif, par exemple) et que le texte argumentatif est le plus difficile à maîtriser, qu'il est celui dont la compétence est la plus lente à acquérir, principalement parce qu'il suppose la construction d'un point de vue et que sa structure de base est à réinventer chaque fois en fonction de l'objet concerné et de l'intention qui anime le scripteur; d'autre part, ce qui organise ce type de texte, c'est une prise de position, un jugement que l'on essaie de rendre vraisemblable pour autrui, ce qui est autrement plus compliqué qu'une suite d'actions à organiser dans un développement chronologique ou un ensemble d'observations situées dans l'espace. [...] Tout ceci plaide en faveur d'un enseignement/apprentissage précoce et progressif de l'argumentation en général et écrite en particulier.» (Thyriou, 2006:76-77).

Por outro lado, muitos professores falham em reconhecer que a facilidade no tipo argumentativo se desenvolve mais no discurso escrito do que no discurso oral (Gambell, 1991), o que acaba por acarretar resultados nefastos ao nível da escrita académica, inclusivamente, pela reflexão e dialogismo que esta requer, como se dão conta Emmel e os colegas (1996): «[...] when argument is misrepresented or excluded from the composition classroom, we deny composition a powerful system of literacy in which students engage in reflexive questioning of self and others and then progress to decision making and negotiations of meaning that grow out of that initial reflexivity.» (Emmel et allü, 1996:xvii). Ainda na mesma linha de pensamento, Brassart (1990) mostrou que uma intervenção didáctica sobre os aspectos mais específicos do texto argumentativo acabaria por promover o desenvolvimento mais rápido da competência argumentativa, essencial ao êxito académico e não só.

«Escrita ingenua, copiosa, caótica, precária e insuficiente.» É assim que Silvia Carvalho, num estudo realizado na Universidade de Misiones (Argentina), em 1998, com textos de estudantes do primeiro semestre da Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais, caracteriza a escrita destes alunos (Carvalho, S.:1998:11). Esta observação não deixa de reflectir as conclusões a que têm chegado outros especialistas da escrita académica, desde há uns anos a esta parte (Barrass, 1996; Björk, 2003a; Bono e Barrera, 1998; Matias, 2002; Romero, 2000). Mesmo estudantes universitários de níveis mais avançados (estudantes de mestrado, por exemplo) experimentam dificuldades, no âmbito desta escrita, mais particularmente na escrita do texto argumentativo, como nos é mostrado num estudo levado a cabo por Lahiff e Larkin (2002), onde um estudante confessa: «One of the reasons I wanted to do the course was that I sometimes have lots of ideas but struggle to put them into a clear argument, or a clear order... I wanted to develop greater clarity in the way I presented arguments.» (Lahiff & Larkin, 2002:4-5).

É, por isso, urgente que se estude com cuidado a melhor forma de contrariar as dificuldades sentidas por muitos estudantes na escrita do texto argumentativo. Para isso, devem envidar-se esforços com vista a aprofundar e a clarificar, cada vez melhor, os mecanismos que accionam o processo de ensino e aprendizagem do texto argumentativo no

ensino superior, no sentido de responder, mais eficazmente, às necessidades de cada estudante a esse nível: «N'oublions pas que nous travaillons la plupart du temps dans notre enseignement sur la logique argumentative – et que l'écrire donne une image du lire.» (Costa, 1998:179). Por outro lado, «to look at the product without examining the process that produces the product leads to a distorted view of argument.» (Ulrich, 1987:7).

Com efeito, a investigação tem, desde há umas décadas a esta parte, posto a tónica na vertente processual da escrita. Barbeiro (2000) regista, a esse respeito, o seguinte:

«O texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo. Nele, o sujeito é chamado a tomar decisões, não se limita a montar peças, segundo um algoritmo pré-definido. [...] A diversidade e a recursividade entre as componentes de planificação, de redacção e de revisão exigem ao sujeito a capacidade de as manter actua-ntes ao longo do processo e de tratar a informação segundo perspectivas como a correcção linguística, a adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha estratégica para alcançar os objectivos.» (Barbeiro, 2005:66).

Ao mesmo tempo, a investigação parece conceber, cada vez mais, as práticas da escrita como formas de construção dos saberes, tanto ao nível da recepção como da construção (Boch, 1998; Creme & Lea, 2003; Douaire, 2004; Erlich, 2003; Frier, 1998; Grossmann, 1994; Reuter, 2004). Reuter (2004), por exemplo, esclarece acerca desta questão que

«[...] l'écriture n'est pas un simple instrument de transmission d'une pensée pré-construite mais un véritable outil cognitif qui participe de la construction même des savoirs pour de multiples raisons: une fixation et une circulation des savoirs sous des formes différentes de l'oral (stabilité, indépendance de la situation et du locuteur...), facilitant leur analyse (et leur décomposition), prenant en compte les formes mêmes (linguístico-textuelles) de leur présence, des opérations facilitées ou rendues possibles (comparaisons, manipulations, mises en forme diverses...)» (Reuter, 2004:163)<sup>5</sup>.

Já em 1980, Hayes e Flower defendiam que a escrita expositiva exigia um conhecimento relativamente organizado e conceptualmente integrado que «when confronting a new or a complex issue, writers must often move from a rich array of unorganized, perhaps even contradictory perceptions, memories, and propositions to an integrated notion of just what is they think about the topic [...] much of the work of writing can be the task of transforming incoherent thought and loosely related pockets of information into a highly conceptualized and precisely related knowledge network.» (Hayes & Flower, 1980b:34).

---

<sup>5</sup> A respeito da "activité langagière", enquanto actividade de produção de saberes, Fillon e os colegas (2004) defendem, por seu lado, o seguinte: «La possibilité qu'elle offre de circonscrire faits et concepts, au travers de multiples formulations, facilite leur mise à distance, ainsi que l'objectivation des contenus de pensée. D'autre part, dans sa réalisation écrite, elle donne à voir un espace d'analyse stable qui ouvre la possibilité d'analyser, de fragmenter, de comparer, de disséquer et de recomposer la parole (Goody, 1979). On peut donc difficilement, dans ce cadre théorique, concevoir l'élaboration de savoirs hors de l'activité langagière. Dans cette perspective, il semble peu pertinent de dissocier à l'école les savoirs enseignés des pratiques langagières qui les ont élaborés, même si les élèves n'ont pas à produire des savoirs savants mais à s'approprier des savoirs préexistants.» (Douaire, J. [org.] (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris:INRP, p. 204).

O ensino superior, tendo por missão, entre outras coisas, potenciar, o mais possível, o pensamento crítico de cada um dos seus estudantes, desempenha, nesse âmbito, um papel de inquestionável importância. Assim, de entre outras coisas, deverá ensiná-los a recolher, seleccionar e organizar informação, a defender uma posição, uma ideia, uma tese ou outro tipo de trabalho académico ..., todas elas capacidades imprescindíveis à construção de uma mente mais consciente, crítica e transformadora, que, por sê-lo, acabará por traçar um percurso académico e profissional bastante mais satisfatórios.

E, aqui, o ensino e aprendizagem do texto argumentativo pode desempenhar um papel essencial e imprescindível, pela importância que tem na (re)construção do pensamento e do conhecimento, como se dão ainda conta Emmel e os colegas (1996),

« In its worst manifestation in the classroom, argument functions, its critics maintain, to teach students to enter into the power structure of existing knowledge. At its best, we argue, argument is precisely that system that permits a full challenge to such existing, positivistic, hegemonic systems. Only by engaging in the full act of argumentation can students challenge those systems and engage in the construction of new knowledge with foundations that rest on values that are not only shared but also newly constructed by the community at hand. [...]» (Emmel et alü, 1996: xvii).

Além disso, o ensino e aprendizagem do texto argumentativo promove o pensamento crítico nos alunos: «To cultivate critical thinking, educators have by and large taught argument analysis and evaluation. We think when we argue, and we think critically when we evaluate someone else's argument; hence, teaching argumentative skills would seem a natural way to teach critical thinking.» (Cornoldi & Oakhill, 1996:229).

Como aconselha ainda Pollet (2001), «d'autres stratégies d'aide aux étudiants peuvent encore viser à développer chez eux des capacités considérées comme métacognitives, basées sur l'auto-questionnement, sur l'explicitation de leurs démarches, par exemple en situation de mémorisation, de prises de notes..., ou encore sur l'anticipation de questions.» (Pollet, 2001 :16-17). Na verdade, alguns estudos levados a cabo têm mostrado que a eficácia e a variedade das estratégias utilizadas pelo estudante representam um dos principais factores de êxito na universidade (Erllich, 2003)<sup>6</sup>.

Por outro lado, na universidade, os estudantes vêem-se confrontados com um leque muito vasto de leituras, cujo objectivo principal é a assimilação/construção de novos conhecimentos:

---

<sup>6</sup> «Ces procédés [de escrita] permettent de repérer des usages différenciés de l'écrit impliquant la plus ou moins bonne maîtrise des codes d'écriture et de syntaxe, de la circulation du sens mais aussi de la culture scolaire « savante » et disciplinaire. Ils sont une des composantes de la réussite et de l'échec universitaire en première année de sociologie.» (Erllich, V. (2003). «Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université». In *Spirales Revue de Recherche en Éducation*, n° 33, pp. 113-126, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/36/92/PDF/Erlichspiralesder.pdf>, p. 119 (Consultado na Internet no dia 20 de Outubro de 2006).



«Il [o estudante universitário] doit être capable de faire des inférences à partir d'un savoir scientifique en construction, et accepter constamment de naviguer à vue, en mettant en attente l'interprétation et en différant la construction du sens. Il lui faut également apprendre à acquérir de nouvelles représentations, c'est-à-dire à prendre des bribes de cette connaissance, à les intégrer à son univers cognitif et à construire des systèmes de représentation de plus en plus ouverts.» (Frier, 1998 :78).

Alguns estudos já realizados, neste campo, mostram que os estudantes revelam também, neste grau de ensino, um nível de competência na leitura/compreensão ainda mais baixo que o nível de competência na escrita, que já é bastante negativo (Cabral, 2003). Verificou-se ainda, em diversas universidades, que os estudantes que reprovavam tinham um menor domínio da leitura do que os que transitavam. (Chevalier, 1992). Cornoldi e Oakhill (1996), na mesma linha de pensamento, não deixam de sublinhar a importância desta competência para a aprendizagem:

«[...] there are many reasons for considering reading comprehension one of the main goals of learning and education. No matter how technology transforms social organization, a variety of texts will have to be processed by people, and reading comprehension will probably always be required. [...] Today, good reading comprehension remains the most important key for school learning. In fact, every subject requires the processing of texts, their further elaboration and assimilation.» (Cornoldi & Oakhill, 1996:xiii).

Se em Portugal a didáctica da escrita e da leitura no ensino superior começa só agora começa a dar os primeiros passos, esta área de estudo, nos Estados Unidos da América, começou a ser investigada de um modo muito sério, há já cerca de trinta anos a esta parte.

Surgiram, desde então, diversos Centros de Escrita Académica com vista a dar resposta à necessidade crescente que os estudantes têm em exprimir-se correctamente e em incrementar as suas competências de escrita no ensino superior:

«even those students who have been well prepared at school need to develop their skills further when they arrive at university. This is the first point we wish to make, for the institutions providing writing services, for the staff delivering them, and for the students using them: as the level of subject knowledge moves up through successive years at university, so must reading and writing skills develop. They are inseparable.» (Angier & Palmer, 2006:16).

Essa necessidade torna-se ainda mais acentuada por causa do desenvolvimento crescente de diversas metodologias blended-learning e de cursos on-line, que requerem um grau de destreza na expressão escrita adequado a uma difusão e propagação mais alargadas da comunicação via Internet.

Nesse sentido, têm vindo a ser criados novos centros de escrita académica de acesso pessoal ("Self Access"), assentes em tecnologia avançada e na aprendizagem por resolução de problemas para promover nos alunos competências de escrita académica e profissional (Koubani & Tolia, 2005). O Centro de escrita da Hellenic Ameri-

can Union, por exemplo, foi concebido no sentido de facultar aos estudantes uma colaboração on-line síncrona e/ou assíncrona em pares ou em grupos.

Por outro lado, estudos mais recentes realizados em Israel com a interacção em pares on-line revelaram a importância do suporte e orientação dos alunos (Bruria-Ram et al., 2005). Os resultados apurados demonstraram ainda que o fórum representa o suporte de maior relevo, por um lado, no que toca ao aprofundamento das questões abordadas, por não distrair tanto como o ambiente presencial, e, por outro, por fomentar uma maior interacção entre os alunos. Verificou-se, com efeito, uma maior retroacção e apoio entre os estudantes, que foram conduzidos a fazer rascunhos e, posteriormente, textos, tendo, por isso, prestado maior atenção às actividades de pré-escrita e de revisão dos trabalhos elaborados.

Num outro estudo realizado por Meyer (2003), também ele centrado nos fóruns, as conclusões relativamente às vantagens deste meio de comunicação são semelhantes:

«Where the face-to-face classroom exchanges are restricted to the faculty person's ability to remember and respond to issues on the spot, the threaded discussions also allowed the instructor to reflect on a question and develop better, more detailed responses. [...] topics that require additional reflection would probably work best in the threaded discussion setting. [...] greater public nature of the medium may encourage students to take more care in preparing written responses, lest their peers see and judge them on their writing skill.» (Meyer, 2003:61-63).

O trabalho on-line, no que se refere à comunicação assíncrona, pelo menos<sup>7</sup>, parece, assim, ter um bom potencial no que respeita ao ensino e aprendizagem da escrita.

E, aqui, a função do e-learning e do professor não será mais a de transmitir conteúdos, mas sim a de orientar o processo de construção do conhecimento pelo estudante, inculcando-lhe uma atitude crítica e dinâmica relativamente à panóplia de informações a que é submetido, permanentemente, em contexto académico e não só. Como observa Bidarra (2004): «A Web desafia o utilizador a envolver-se activamente nos processos, permite experimentar diversos percursos, obriga a distinguir o que é importante do que é secundário, convida a criar e a sintetizar material a partir de várias fontes e estimula a formulação de questões novas.» (Bidarra, 2004:39). Compete, assim, ao docente fazer com que o estudante compreenda que poderá construir conhecimento e fazer ciência com as informações recebidas, bastando, para isso, apontar-lhe alguns caminhos a seguir e facultar-lhe a recombinação e reformulação contínua de saberes. Assim, «a importância maior do professor não está em construir o conhecimento para si, e nem mesmo em construir para os outros; a importância do professor está em construir o conhecimento nos outros.» (Leffa, 2001:104). Como observa ainda

<sup>7</sup> Ao contrário da comunicação assíncrona, bastante estudada, no âmbito das interacções on-line, a comunicação síncrona não tem sido tão investigada, sendo, por isso, muito escassos os estudos a ela consagrados.

Leffa, «a sociedade precisa de novos conhecimentos para enfrentar os inúmeros desafios do dia a dia e o professor é o profissional que, por excelência, tem condições de suprir essa necessidade.» (*Idem*:103).

O paradigma do ensino-aprendizagem mais desejável e ajustável à era do conhecimento deverá, assim, pautar-se, preferencialmente, por uma pedagogia construtivista, passando a informação a ser vital para trabalhar, reflectir, discursar, debater e negociar<sup>8</sup>. E a aprendizagem da escrita só poderá beneficiar com esse construtivismo, como sublinha Barbeiro (2000): «A acompanhar a criatividade do processo de escrita deve estar a própria reflexão, ou seja, a capacidade de julgar e de corrigir, acompanhada da capacidade de experimentar e de explicar decisões com vista à sua fundamentação e verificação dos resultados.» (Barbeiro, 2000:74).

Implementa-se, assim, uma aprendizagem qualitativa em detrimento de uma aprendizagem mais quantitativa:

«Os alunos deverão, neste paradigma, ser construtores activos do seu próprio conhecimento, trabalhar cooperativamente em equipas de trabalho e em situações reais, assumir autonomia na própria aprendizagem, tomar a iniciativa na resolução de problemas, aceder à informação disponível nos vários formatos e locais [...] e apresentar criticamente várias perspectivas.» (Lima & Capitão, 2003:58).

«Daí as escolas e as universidades, que têm a obrigação não de “passar” o conhecimento para o aluno, mas de criar o próprio conhecimento; se a universidade apenas passar o conhecimento, estará dando ao aluno um produto que está obsoleto quando ele for usá-lo. O conhecimento, como qualquer outro produto, passa a ter um prazo de validade, e o diploma universitário deveria ter um carimbo em que esse prazo fosse especificado.» (Leffa, 2001:104). Como defende ainda Cabral, «a escola tem o dever de ajudar os alunos no processo de apropriação dos sentidos dos textos que lêem e no processo de descoberta ou de reconstrução das realidades que desejam descrever, narrar, analisar ou criticar, nos textos que escrevem.» (Cabral, 2004:16). É, assim, importante que o estudante saiba seleccionar e organizar a informação dos textos através de uma leitura aprofundada e de uma anotação adequada, ambas actividades importantes para o êxito, em contexto académico, e não só (Creme & Lea, 2003; Erlich, 2003)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Marlowe e Page (1997) descrevem as vantagens do construtivismo para a aprendizagem da seguinte forma: «Mounting research, our own experiences as educators, and reports from pre-service and in-service teachers support our belief that constructivist, active learning programs not only are more engaging but also promote elaborate knowledge construction; encourage empowered, informed, and independent thinking and doing; foster deeper understanding of concepts; nourish more enduring learning; and lead to greater command and ownership of content.» (Marlowe, B. A. & Page, Marilyn, L. (1997). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. USA : Corwin Press, Inc., p. ix).

<sup>9</sup> Lima & Capitão (2003) afirmam, acerca desse assunto, o seguinte: «Para responder aos desafios da concorrência, as empresas e as organizações requerem recursos humanos com habilitações e qualificações profissionais para trabalhar em equipa, que saibam pesquisar, analisar e tratar a informação, que apresentem reflexão crítica e ideias empreendedoras, que sejam polivalentes, e que manifestem predisposição para a mobilidade e integração em modelos organizacionais flexíveis. Além disso, pretendem que os recursos humanos se envolvam numa aprendizagem contínua de novos conhecimentos e aptidões e de formas rápidas e eficazes de aceder, de processar informação e de gerar conhecimento.» (Lima, J.R. & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e e-Conteúdos. Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico, p. 40).

O modelo SOI de aprendizagem proposto por Mayer (1999) vai muito nesse sentido. De acordo com este modelo, a selecção, organização e integração da informação são os três processos que é necessário activar para que aconteça uma aprendizagem construtivista, uma vez que esta gira em torno do modo como o aluno constrói o conhecimento<sup>10</sup>. Por isso, como observam ainda Lima e Capitão, «se o objectivo é envolver cognitivamente o aluno na aprendizagem, então a instrução deverá ser desenhada de forma a ajudá-lo a identificar a informação relevante, a compreender a nova informação e a integrar essa informação na sua estrutura cognitiva.» (Lima & Capitão, 2003:101)<sup>11</sup>. Ora, a tomada de notas (TDN) parece desempenhar, aqui, um papel crucial.

Por outro lado, se pensarmos que a TDN é um dos meios privilegiados de acesso ao saber para muitos estudantes universitários (e não só), como observam Derive & Fintz (1998), mais facilmente se compreende a importância que esta escrita acaba por assumir no ensino: «C'est donc la parole magistrale de l'enseignant, prolongée dans la problématique prise de notes, que constitue pour l'étudiant moyen l'accès au savoir. Les seuls écrits [considerados] indispensables sont celui produit par l'enseignant sous la forme d'un polycopié, et la prise de notes.» (Derive & Fintz, 1998:46). Além disso, como observa Cardoso e Cunha (2004), «uma questão prévia essencial a toda a argumentação e que a condiciona à partida é a selecção dos dados ou factos relevantes, pertinentes ou assim considerados.» (Cardoso e Cunha, 2004:53). Veiga & Baptista (2004), por seu lado, defendem o seguinte: «O modo como estruturamos o nosso raciocínio e, por conseguinte, os nossos argumentos pode ser determinante na interacção verbal que estabelecemos com os receptores do nosso discurso. Mais: ele poderá ditar o grau de adesão do auditório relativamente aos argumentos que pretendemos apresentar.» (Veiga & Baptista, 2004:96). Na verdade, para que a argumentação seja clara, é fundamental saber organizar os diversos argumentos e encadeá-los de um modo "lógico" e coerente, como teremos ainda a oportunidade de observar, no decurso do presente estudo.

São já alguns os estudos realizados sobre a TDN, em contexto académico. No entanto, a maioria deles têm-se centrado, preferencialmente, nas anotações dos estudantes, em contexto de aula, a partir do registo oral (Boch, 1998; Erlich, 2003) e não tanto a partir de textos escritos. Ora, como bem sabemos, os documentos escritos (artigos, livros, teses, revistas, etc.) são também uma fonte imprescindível e muito importante do saber, no ensino superior. Consequentemente, o modo como os estu-

<sup>10</sup> Segundo Mayer, embora a aprendizagem construtivista seja muito facilitada pelo contexto social, nem sempre este desenvolve o construtivismo e nem todas as aprendizagens construtivistas dependem forçosamente de contextos sociais. É por essa razão que Mayer desenvolve o modelo SOI (Seleccção, Organização, Integração) que aponta alguns métodos para a instrução directa numa óptica construtivista.

<sup>11</sup> Marlowe e Page (1997) partilham a mesma linha de pensamento em relação ao construtivismo: «The main proposition of constructivism is that learning means constructing, creating, inventing, and developing our own knowledge. [...] Learning in constructivist terms is both the process and the result of questioning, interpreting, and analysing information; using this information and thinking process to develop, build, and alter our meaning and understanding of concepts and ideas; and integrating current experiences with our past experiences and what we already know about a given subject.» (Marlowe & Page, 1997, *op. cit.*, p. 10).

dantes tiram notas a partir desses escritos deve, igualmente, merecer uma observação atenta, uma vez que, em princípio, passará também por aí uma boa parte do êxito académico.

Com efeito, num estudo realizado, em 2003, para apurar a percepção que 96 estudantes do ensino superior a frequentar a licenciatura em Ciências da Educação tinham acerca das interações leitura-escrita, verificou-se que, no que dizia mais especificamente respeito à influência da escrita sobre a leitura, a resposta com a média mais elevada sugeria, precisamente, que a TDN ou a elaboração de um resumo poderia facilitar a compreensão do texto (Giguère, 2003).

Assim, conscientes de que o ensino superior deverá fornecer soluções para colmatar as lacunas que, mais frequentemente do que o desejável, se registam, ao nível da leitura e da escrita académicas – nomeadamente no que diz respeito ao texto argumentativo escrito e ao tratamento da respectiva informação –, pareceu-nos útil, e, até mesmo, urgente, desenvolver a presente investigação, numa tentativa, ao mesmo tempo, de dar resposta a uma questão que se nos afigura primordial: “Quais as estratégias que os estudantes do ensino superior utilizam e quais as dificuldades que sentem na organização do texto argumentativo, a partir de escritos, em ambiente de blended-learning?”. Como defende Vignaux (1976), «tout discours peut être défini comme ensemble de stratégies d’un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il opère.» (Vignaux, 1976:18).

Por outro lado, se entendermos, com Lemos e os colegas (2002), «o período de educação universitária como uma excelente – talvez única – oportunidade para o indivíduo passar de uma postura mais passiva em relação à busca do saber, para uma atitude de auto-educação permanente, onde a motivação para a busca de conhecimento e produção de saber reside no próprio indivíduo, questionador, criativo e capaz de optar por novas abordagens com autonomia.» (Lemos, Cardoso & Palácios, 2002:276), e se estivermos, por outro lado, conscientes de que «l’articulation entre les besoins en langue, les pratiques de l’écrit et les modes d’accès au savoir est devenue la pierre de touche de la didactique du français dans l’enseignement supérieur, par l’ancrage communicationnel, institutionnel et disciplinaire qui la sous-tend et qu’elle favorise.» (Pollet, 2004:82) mais facilmente se compreenderão as razões que nos conduziram ao presente estudo.

Assim sendo, este trabalho propõe-se investigar o desenvolvimento do texto argumentativo escrito, ao nível da organização da informação, a partir de condições pedagógicas julgadas facilitadoras, em ambiente de blended-learning. Como defende Colaço (2001), «é fundamental que o leitor conheça os diferentes tipos de texto e as características de cada um deles. Só assim poderá recorrer aos esquemas (*schemata*) adequados para a situação de leitura que se lhe apresenta, realizando a tarefa de leitura com sucesso.» (Colaço, 2001:47). Para além disso, como afirmam Pérez e Garcia, a própria escrita «funciona como um meio de organizar e

estruturar a informação, para gerar conhecimento e construir o pensamento lógico.» (Pérez & Garcia, 2001:46).

Tendo em conta, por outro lado, a importância actual da comunicação on-line e do trabalho colaborativo e as respectivas vantagens para o ensino<sup>12</sup>, interessou-nos ainda explorar as capacidades de ambientes de aprendizagem baseados na Web, especificamente concebidos para o desenvolvimento da competência argumentativa, como é o caso da plataforma SCALE<sup>13</sup>.

De índole descritiva, essencialmente, a metodologia adoptada na presente investigação (que teve por sustentáculo uma experiência ocorrida em Portugal e noutros países da Europa com alunos do ensino secundário e os respectivos materiais produzidos) centra-se, preferencialmente, no próprio processo de escrita do texto argumentativo escrito, no que respeita à selecção, organização e negociação dialógica da informação, trabalhado em ambiente SCALE (complementado pelo ambiente presencial e plataforma Blackboard). Foi, para isso, adoptada uma perspectiva operativa, colaborativa e reflexiva, sobretudo.

Assim, pretende-se, com o presente estudo, trabalhar, sobretudo, o texto argumentativo ao nível da leitura, selecção e organização da informação (TDN), com vista, sobretudo, a apurar e descrever as estratégias e dificuldades sentidas, por parte dos estudantes, na elaboração do texto argumentativo escrito.

Sendo a TDN uma espécie de "texto" intermédio/utilitário entre o texto-fonte (TF) e o texto-alvo (TA) (produções escritas), a sua análise, para ser completa, contempla não só o modo como foi lida e seleccionada a informação, como também a maneira como esta, depois de organizada (TDN), foi reutilizada/integrada nas produções escritas finais (TA) dos estudantes.

Será, pois, adoptada uma metodologia não limitativa e maleável, assente numa perspectiva aberta do sistema de ensino, na avaliação da aprendizagem pela aprendizagem e para a aprendizagem, regida por um modelo de planificação interactivo e funcional, um modelo pedagógico – colaborativo, integrados em ambiente de blended-learning, a opção mais adequada, no nosso entender, para os objectivos que alicerçam a presente investigação.

---

<sup>12</sup> Creme e Lea (2003) tecem a seguinte consideração, a propósito das vantagens do trabalho colaborativo para o ensino e aprendizagem da escrita, em particular: «[...] working with others can help you to develop and enjoy your writing. There is another reason for working with others, whether as part of your course contact time or in a self-help group, or just informally with a friend: talking about ideas and material from the subjects you are studying is always a good way of learning the subject. It allows you to state something boldly, even if you are unsure about whether it is "right" or indeed really what you think, and then you can expand and modify it as you get other people's reactions. In talking around a subject you can also raise and explore your own questions, clarify your understanding and discover a variety of other ways of seeing a topic. Talking can help you to develop your writing.» (Creme & Lea, 2003, *Writing at University. A guide for students*. London: Open University Press, p. 6).

<sup>13</sup> Plataforma concebida no âmbito do projecto IST da Comissão Europeia, que se estendeu, desde Março de 2001 até Fevereiro de 2004.

Convém sublinhar ainda que o corpus do estudo foi trabalhado, complementarmente, por duas investigações paralelas: uma delas (a cargo de outra investigadora), mais orientada para a análise das produções escritas, e a outra, a que se reporta o presente estudo, mais centrada na análise e descrição dos procedimentos e dificuldades dos estudantes universitários, ao nível da selecção e organização da informação do texto argumentativo escrito, como já sublinhado.

Os dezasseis participantes do estudo trabalharam os textos argumentativos em três momentos distintos: o primeiro, de diagnose, consistiu na TDN e na produção de um artigo de opinião off-line, com base na leitura de textos argumentativos escritos (1.<sup>a</sup> sessão); no segundo, foram desenvolvidas, on-line, mais duas sessões de 2h cada, nas quais foram realizadas actividades pedagógicas julgadas favoráveis à organização da informação do texto argumentativo (Chat livre e Grapher do Scale); no terceiro momento, isto é, após o trabalho empírico, foram realizadas tarefas nos mesmos moldes das do primeiro, em ambiente off-line, portanto.

Por último, de referir que o trabalho está estruturado em três partes principais. A primeira é consagrada a um enquadramento teórico e conceptual do estudo, onde se procuram abordar as principais vertentes que enformam a investigação (escrita, leitura e TDN; argumentação; ensino on-line). Na segunda parte, apresentamos as hipóteses e os objectivos da investigação, bem como a explicitação e fundamentação do plano, desenho, metodologia e instrumentos de recolha de dados usados no estudo empírico. Descrevemos ainda os procedimentos e os instrumentos de análise de dados utilizados na investigação. A terceira parte do trabalho, por seu lado, é consagrada à descrição, análise e discussão dos resultados obtidos. O estudo é rematado, por último, por um conjunto de reflexões finais, a partir das quais tentamos apontar novas linhas de investigação numa área que, por ser emergente, em Portugal, ainda tem um longo caminho a percorrer.









## CAPÍTULO I – Enquadramento teórico







## 2 Enquadramento teórico

«O profundo conhecimento do campo científico onde se situam as preocupações do investigador, a sua delimitação e o conhecimento de cada uma das investigações que foram desenvolvidas nesse campo até à actualidade, são indispensáveis para se poder ter consciência de que a investigação irá de facto trazer algo de novo e importante para a ciência.»

(Sousa, 2005:45)

### 2.1. O ensino e aprendizagem da escrita: dos modelos processuais à didáctica

#### 2.1.1 Um processo difícil de gerir

«Escrever é lutar.» – Eduardo Prado Coelho

A expressão escrita, sendo, por um lado, acto social e competência de base para a aprendizagem e para a vida numa sociedade de tradição escrita, e, por outro lado, acto cognitivo e instrumento de pensamento, essencial ao êxito escolar (Amor, 2004; Barbeiro, 1999; Barré-de Miniac, 2003; Carvalho, 2002; Charolles, 1993; Carvalho, 2002; Santos, 1994; Cabral, 2002; Coutinho, 2002; Creme & Lea, 2003; Pereira, L.A., 2005; Vieira, 2004)<sup>14</sup>, é, sem dúvida alguma, merecedora de um papel de

---

<sup>14</sup> Como defende Carvalho, a escrita, «para além de competência a ser desenvolvida na aula de língua materna, ela passa a ser encarada como ferramenta de aprendizagem e, consequentemente, como factor de sucesso escolar, o que coloca a questão numa perspectiva de *transversalidade* em relação ao currículo escolar, deslocando a questão do âmbito da disciplina de *Português* para o da escola em geral. Neste contexto, esta disciplina aparece no espaço especializado para o desenvolvimento das competências verbais essenciais ao desempenho noutras disciplinas. Estas competências assumem, aliás, particular relevo em algumas áreas que as alterações curriculares em curso estão a privilegiar, nomeadamente nas designadas como *Área de Projecto* e *Estudo Acompanhado* [...]. Daqui decorre [...] que o sucesso escolar dependa não só da posse de determinados conhecimentos e do uso que deles se faz, mas também, e em muitos casos sobretudo, da capacidade de os reproduzir por escrito. Essa reprodução do conhecimento, em situações de avaliação, parece, aliás, ser a principal função atribuída à escrita na escola actual onde, como salienta Amor (1993:114), *o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado.*» (In Mello, Cristina et al. (org.) (2002). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal : contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. In *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, FLUC, Fevereiro de 2002, Coimbra : Pé de Página Editores, p. 242).

destaque no âmbito da investigação e prática educacionais, o que nem sempre acontece, no ensino português, no que se refere à segunda, sobretudo (Carvalho, 2002; Pereira, L.A., 2002). É assim que Carvalho (2002) caracteriza, por exemplo, a prática do ensino da escrita em Portugal:

«Caracteriza-a, em primeiro lugar, a promoção da produção em quantidade, em situações lúdicas e propiciadoras de prazer, nas quais a reflexão é diminuta. Caracteriza-a, ainda, o predomínio do produto sobre o processo da escrita, já que a maior parte das actividades assenta na indicação de um tópico sem procedimentos a realizar, sendo a análise das características dos textos centrada quase sempre nos aspectos formais, a partir do modelo apresentado, e não no processo da sua construção. Finalmente, caracteriza-a a predominância de práticas em que o contexto de comunicação não constitui uma instância relevante.» (Carvalho, 2002:244).

A escrita, pela sua complexidade, implica a aquisição concomitante de um grande número de operações que tocam a estruturação desta competência ao nível da elaboração do conteúdo, do tratamento do referente e da redacção do texto, em função de uma audiência e finalidade específicas. Os especialistas são, por isso, unânimes em reconhecer que esta competência provoca uma sobrecarga cognitiva nos alunos (Charolles, 1986<sup>a</sup>; Delforce, 1993; Ferreiro, 1990; Cabral, 1994; Santos, 1994), obrigando-os a realizar, ao mesmo tempo, operações de índole diferente, vistas como mais (organização e sistematização das ideias) ou menos exigentes (grafia, pontuação...).

Esta sobrecarga mental acaba por gerar muitas das dificuldades sentidas pelos alunos, no acto escritural, as quais deverão levar os professores a gerir processo de ensino-aprendizagem da competência escrita com uma consciência e responsabilidade didácticas acrescidas.

Preocupados com as diversas dificuldades dos alunos na escrita, alguns especialistas têm procurado encontrar estratégias que possam ajudar a resolver este problema. Santos, por exemplo, defende que a exercitação e o controle de domínios mais básicos da escrita poderá promover o desenvolvimento da escrita, porque permite aligeirar a sobrecarga que esta competência envolve, «o que tornará a atenção do aluno disponível para outro tipo de operações, em regra mais complexas e delicadas.» (Santos, 1994:35).

Por outro lado, à complexidade da escrita há ainda de acrescentar a existência de vários factores nocivos à prática de uma pedagogia da escrita, como tem vindo a ser sistematicamente apontado por muitos estudiosos, desde há uns anos a esta parte: número demasiado elevado de alunos por turma e de turmas a cargo de cada professor; artificialidade de produção do texto escrito em situação escolar, onde a escrita visa fornecer elementos para a avaliação; ambiguidade de algumas directrizes e de alguns temas pedidos; indefinição quanto ao tipo de texto que se pretende; represen-



tações acerca da escrita divergentes, algumas vezes, etc. (Figueiredo, 1994; Pereira, 1999; Pereira, 2000, L.A.; Schneuwly, 2002; Vilela, 1994).

### 2.1.2 Dos modelos processuais à didáctica da escrita

Na tentativa de fazer face a estes e outros problemas ligados à escrita, e sendo esta uma competência difícil de processar ao nível da produção, foram feitas algumas pesquisas, no campo da psicologia cognitiva, especialmente centradas na aprendizagem da escrita. Estes estudos contemplaram, sobretudo, os tempos de pausa do escritor, os protocolos e a verbalização do pensamento, durante ou depois da actividade escritural. A partir de muitos dos dados obtidos nestas pesquisas, concluiu-se que não é fácil ensinar e aprender a escrever.

A didáctica tem procurado dar resposta a esta e outras dificuldades da escrita, tendo daí resultado vários modelos processuais de escrita, que procuram, de alguma forma, gerir e explicitar melhor a aquisição e o desenvolvimento desta competência, numa tentativa de otimizar o seu processo de ensino-aprendizagem.

O modelo processual de escrita cognitivista mais conhecido é o de Hayes e Flower (1980, 1994). Os dois estudiosos descrevem, detalhadamente, os mecanismos mentais activados durante o acto escritural, tendo em conta não só o contexto e a memória a longo prazo, como também o processo de escrita em si, moldado por diferentes factores relacionados com o sujeito e com o contexto de produção.

De acordo com este modelo, lançado em 1980 e reformulado em 1994, o processo de escrita envolve três operações interactivas: planificação, textualização e revisão. A planificação é uma representação interna dos conhecimentos que têm de ser mobilizados para a escrita. Esta representação pode assumir a forma de uma lista de conceitos (ao passo que o texto já apresenta as ligações entre estes conceitos) e divide-se em três sub-processos: concepção das ideias, organização das ideias e definição dos objectivos da escrita (Pereira, L.A.:2000). Por seu lado, a textualização consiste em dar forma às ideias, sendo, assim, o momento em que as frases surgem das ideias previamente tratadas. Por último, as operações de revisão incluem a avaliação e a eventual correcção (Hayes & Flower, 1992). Todo este processo de escrita «é gerido por um monitor, que controla a passagem entre os vários sub-processos. A tónica deste modelo processual é colocada no princípio do controlo cognitivo da tarefa a executar e no desenvolvimento metalinguístico que é posto em acção, através de um conjunto de instrumentos metodológicos: decomposição da tarefa, estabelecimento de listas de critérios, exercícios de treino.» (Pereira, L.A., 2000:57).

Ainda na óptica deste modelo, os principais processos cognitivos são o tratamento da linguagem (nomeadamente a leitura, mas inclui a escuta), a resolução de problemas e a produção da linguagem (inclui a produção oral). Para além disso, este modelo vê a escrita como uma actividade comunicativa que necessita de um contexto social e de um meio, sendo, ao mesmo tempo, um acto de produção assente na motivação e actividade intelectual moldada por processos cognitivos.

Assente numa problematização e reflexão acerca da estruturação e funcionamento discursivos do texto, um outro modelo, o modelo linguístico-textual e discursivo, advoga que a escrita, em termos didácticos, não pode ser encarada na sua globalidade, mas sim na sua diversidade textual/discursiva. Assim, a didáctica da escrita, de acordo com este modelo, deverá debruçar-se, preferencialmente, sobre as capacidades essenciais ao domínio de cada tipo textual para apurar uma progressão que possibilite a aquisição dos vários modos e géneros textuais. Ainda que não tenha obtido respostas definitivas, este modelo permitiu a introdução de uma maior pluralidade textual nas aulas, bem como o questionamento e a reformulação dos processos de apropriação de algumas textualidades.

### 2.1.3 Professores de escrita: uma formação a repensar

A complexidade e as dificuldades da escrita exigem, assim, a quem a ensine um conhecimento aprofundado do modo de aquisição desta competência, necessário à optimização do seu processo de ensino-aprendizagem. Pereira, L.A. (2000) afirma, por isso, que «talvez não seja descabido defender a introdução na formação dos professores de língua materna de problemas de escrita que permitam a estes profissionais tornar-se 'escreventes reflexivos', com profunda consciência metacognitiva do acto escritural.» (Pereira, L.A., 2000:81), uma vez que, como observa Vilela (1994), «para saber fazer escrever é necessário não só saber escrever mas também conhecer os pressupostos teóricos inerentes ao acto de escrever.» (Vilela, 1994:72). Com efeito, como afirma ainda Santos (1994), a propósito do modo como a escrita é, frequentes vezes, ensinada no ensino secundário, «além de escassa, a intervenção pedagógica torna-se, em grande medida, inoperante ao esquecer que é preciso, para ajudar os alunos a construírem o seu próprio texto, ir às raízes do mesmo, explicitar todo o percurso, examinar as escolhas efectuadas e seus efeitos.» (Santos, 1994:30), o que, na perspectiva da autora, pode ser feito através da prática da própria escrita, principalmente. A escrita deverá, pois, ser ensinada como uma habilidade a ser desenvolvida e não propriamente como um conteúdo a ser ensinado (Kleiman, 2001).

Na verdade, a gestão do processo de ensino-aprendizagem da escrita, em contexto escolar, não é, muitas vezes, feita da melhor forma: raramente se trabalham as actividades que precedem a fase da redacção, dispondo o aluno apenas, a maioria das vezes, de directrizes muito sumárias ou de um simples tema; continuam a privilegiar-se os exercícios isolados de gramática, de pontuação ou de ortografia; a maior parte do tempo é o professor que comenta a redacção do texto e não os alunos; os comentários raramente são aproveitados para a melhoria do texto, uma vez que são feitos a *posteriori*; as metodologias adoptadas activam, não raras vezes, estratégias lineares para a expressão escrita; o carácter recursivo da escrita é pouco reconhecido e reforçado; etc. (Pereira, L.A., 2000, 2003, 2005).

Muitas dessas falhas parecem advir de uma formação de professores deficitária a esse nível, como se dá conta Pereira, L.A. (2000): «Na verdade, a prática de formador ditamos que, muitas vezes, os professores nem sempre estão conscientes das múltiplas operações cognitivas presentes em muitas tarefas de escrita que 'levianamente' propõem aos seus alunos.» (Pereira, L.A., 2000:82). Num outro estudo seu, a mesma investigadora acrescenta ainda o seguinte: «Relativamente ao célebre *triângulo didáctico* é, pois, desta vez, do lado do professor que me coloco, com a consciência plena que só com o conhecimento do modo como se constroem também os outros vértices será possível um dia construir uma autêntica didáctica da escrita.» (*Idem*:313). Como defende Gambell (1991), é importante que os professores aprendam a conhecer melhor o processo de ensino e aprendizagem da escrita para ensinar melhor esta competência aos seus alunos:

«[...] because teachers are language role models for students, and because teachers instruct students how to write, it is essential they know about the writing process and the relationship between writing, knowledge, and learning. Their self-perceptions of writing are vitally important; if teachers can reflect on their own writing, they may better understand their students' writing and help learners become more able writers.» (Gambell, 1991:422).

Nada é mais empobrecedor em educação do que a ausência de propostas que impliquem actividades dos alunos. De um modo geral, só se lhes solicitam repetições. Lêem, captam as ideias principais para, por fim, escreverem o que compreenderam dos autores. Não se avalia o que os alunos fazem, mas sim a sua capacidade para imitarem e repetirem os pensamentos dos escritores, dos livros e dos professores. Além disso, na escrita, como defende Figueiredo (1994), «os professores praticam, o mais das vezes, uma avaliação *normativa*, porque sem critérios previamente explicitados, *parcial*, porque privilegiam operações de "baixo nível", *standardizada*, porque utilizam critérios idênticos sejam quais forem os escritos, e *sumativa*, porque se limitam a constatar erros sem preocupação de tratamento pedagógico.» (Figueiredo, 1994:159). Ao longo do tempos, diversos autores constatarem, na verdade, que o ensino da escrita tem sido deficitário (Rockwell, 1990).

É, precisamente, esta prática de ensino da escrita passiva e mecânica que a didáctica deve combater, sob risco de o aluno aprender a imitar e a reproduzir escritos já elaborados, ao invés de lê-los, pensá-los e (re)criá-los, como é suposto num ensino e aprendizagem mais eficazes da competência escrita.

Aprender pelo fazer, pelo agir, pelo experimentar é, assim, a forma mais natural, intuitiva e fácil de ensinar a escrita. Esta postura didáctica vai precisamente ao encontro da Lei do Efeito de Thörndike, que defende que o processo de aprendizagem de qualquer educando é sempre ditado pelos procedimentos a que é submetido para validar a sua aprendizagem. Mais do que uma estratégia de aprendizagem, é um modo de ver o ser humano que aprende e necessita de construir conhecimento, como refere Santos (1994):

«Numa sequência didáctica, haverá que integrar todo um conjunto de actividades orientadas – previstas para responderem a objectivos definidos, às carências de antemão detectadas e às capacidades nelas envolvidas – que, partindo de contextos de produção precisos, explicitados e, se quisermos, “naturais”, vão naturalmente cedendo o passo a outras menos condicionadas, gradativamente mais autónomas, que ofereçam opções aos alunos, em termos de exercício das suas competências textuais.» (Santos, 1994:32-33).

De entre os diversos princípios a que deve obedecer o ensino da escrita para facilitar o seu processamento, para além da diversificação das actividades escriturais, está também a diversidade textual, imprescindível a uma construção mais eficaz do conhecimento através da escrita. Porém, no ensino da escrita, não se tem tido, muitas vezes, em conta as especificidades inerentes aos diversos tipos e géneros textuais, que exigem didácticas e práticas também elas diversas.

Este é, pois, um aspecto a merecer uma atenção e reflexão mais aprofundadas da nossa parte.

#### 2.1.4 Escrita promotora de conhecimento: a importância dos géneros e tipos de textos

«[...] cuando se escribe comprometidamente – y a través de sucesivas reescrituras – no sólo se conserva o comunica información sino que se logra *transformar* el conocimiento de partida.»

(Carlino, 2005:149)

«La elaboración de un corpus de textos que contenga muestras de los principales tipos de texto con sus respectivos géneros es una contribución importante a la comprensión y producción de textos.» (Ângulo, 2001:12)

A investigação tem vindo a demonstrar que a escrita, para além de documentar e revelar conhecimento, serve também para o desenvolver. Nessa linha, perspectivada, não apenas ao nível do produto, mas também em termos de processo, a escrita passa a ser encarada como um conjunto complexo de técnicas, métodos e estratégias, que, se correcta e sistematicamente trabalhados, poderão potenciar a apropriação do conhecimento, imprescindível à sua própria transformação e criação, num nível já mais avançado (Carlino, 2005; Creme & Lea, 2003; Erlich, 2003; Russell & Donahue, 2006), como já vimos. Erlich (2003), por exemplo, observa, a este propósito, que no ensino superior, mais ainda do que nos níveis de escolaridade anteriores, é importante que a relação do estudante com a escrita se paute por uma dinâmica que inclua práticas mais autónomas de escrita promotoras de um “trabalho” de escrita, elaboração e construção dos saberes (Erlich, 2003). Tolchinsky e Levin (1990) não deixam de reforçar esta ideia: «a lectoescrita aparece como eixo do processo escolar de apropriação, tanto por ser o conhecimento inicial e mais importante transmitido escolarmente como por ser instrumental na aprendizagem de outros conhecimentos.» (Tolchinsky & Levin, 1990:232).

Paralelamente, cresceu a convicção de que o desenvolvimento de capacidades avançadas de escrita académica está fortemente dependente da aprendizagem de discursos transversais (tipos de textos), imprescindíveis a uma aprendizagem mais eficaz dos diversos discursos específicos a cada uma das disciplinas (géneros de textos) que integram o currículo académico (Carlino, 2005b; Creme & Lea, 2003; Pollet, 2001). Como afirma Adam (2002),

«le texte s’est avéré être une unité trop complexe pour être enfermé dans des typologies et pour que la seule cohésion ou cohérence linguistique puisse rendre compte de ce qui fait son unité. S’il existe des règles de bonne formation, ces règles sont certainement relatives aux genres de discours, c’est-à-dire à des pratiques sociodiscursivement réglées.» (Cit in Charaudeau & Maingueneau, 2002:571).

Os especialistas da escrita defendem, por isso, a necessidade de uma problematização e reflexão cuidadas acerca do funcionamento discursivo diversificado do texto, respectivas características e modos diversificados de ativação pedagógico-didáctica, uma vez que, segundo eles, o ensino da escrita não pode ser perspectivado de uma forma globalizante, mas sim segmentada, de acordo com os diferentes tipos de textos/discursos que se pretendam ministrar. Como questiona Barré-De-Miniac,

«Comment faire pour que l'élève devienne sujet de ses écrits, s'il ne comprend pas le sens des situations et tâches d'écriture qui lui sont proposées? Et comment les enseignants pourraient-ils l'aider à en élucider le sens si la recherche didactique, ainsi envisagée dans une perspective pluri-disciplinaire, ne lui fournit pas les moyens de cette analyse?» (Barré-De-Miniac, 1996:17).

Assim, de acordo com alguns estudos, é importante determinar os saberes necessários ao domínio de cada tipo textual, com vista a repensar os respectivos processos de aquisição e, desta forma, descortinar uma progressão, o mais possível viável e eficaz, ao nível do seu ensino e aprendizagem.

A problemática relativa aos tipos e géneros de textos assume uma particular acuidade no ensino da escrita, em contexto académico, como observa Coutinho: «une des stratégies possibles, en vue d'une amélioration de l'écriture du savoir, dans le supérieur, sera donc liée à une conscience plus développée de la tâche elle-même – c'est-à-dire au développement de la conscience des enjeux discursifs et textuels.» (Coutinho, 2002:180). Sendo os tipos de texto transversais às diversas disciplinas, assuntos e departamentos da Universidade, ao contrário dos géneros, que, definidos por critérios sócio-culturais, são específicos a cada uma das disciplinas, não é difícil adivinhar as implicações que ambas as categorias poderão ter ao nível do ensino e aprendizagem da escrita em contexto académico, neste caso.

O ensino dos tipos de textos centra-se mais no texto ou no escritor, ao passo que o ensino dos géneros de texto, assente numa perspectiva socializadora, recai mais sobre as comunidades discursivas, procurando saber o que é necessário ensinar e quem o pode fazer (Björk, Bräuer, Canvat, 2003; Rienecker & Stray Jörgensen, 2003)<sup>15</sup>. Como observa Schneuwly, «le genre comme outil [...] doit pouvoir être adapté à un destinataire précis, à un contenu précis, à un but donné dans une situation donnée [...]» (Schneuwly, 1987:161).

---

<sup>15</sup> Pollet, por exemplo, defende, a esse respeito, que «un enseignement efficace des discours universitaires interdit de s'appuyer sur les typologies à base homogène, fondées sur un seul foyer classificatoire, comme le sont les typologies textuelles et séquentielles. En effet, la complexité de ces genres et la nécessité de leur enseignement en tant que reflets de pratiques langagières imposent une perspective plus large. Ils doivent être envisagés selon leurs caractéristiques à la fois pragmatiques, énonciatives, textuelles et linguistiques : les indices paratextuels, le contexte de production/réception, le rôle et le statut des locuteurs, l'intention communicationnelle, la stratégie illocutoire, la pression thématique, l'organisation séquentielle, les organisateurs, les connecteurs, le(s) mode(s) d'énonciation, les embrayeurs, les modalités, la thématisation, le discours rapporté.» (Pollet, *op. cit.*, p.31).

Estes traços distintivos entre os tipos e géneros delineiam duas opções pedagógicas, também elas distintas (embora complementares), ao nível da escrita académica – escrita académica curricular ou por disciplina – que não deixam de dividir opiniões em relação ao modo como e quando devem ser implementadas e conjugadas.

Assim, há especialistas que defendem, por exemplo, que o ensino da escrita deveria começar por trabalhar os géneros de textos, uma vez que o estudante, ao socializar-se numa determinada disciplina, adquire capacidades comunicativas úteis às suas futuras profissões (Kruse, 2003; Scott & Coate, 2003); outros, ao invés, afirmam que o ensino dos tipos de textos deve preceder o dos géneros (Björk, 2003b; Bräuer, 2003; Lonka, 2003), já que os primeiros são mais fáceis de compreender que os segundos, que contêm, muitas vezes, várias secções com retóricas distintas.

Controvérsias à parte, o certo é que uma boa ou má aprendizagem da escrita académica parece estar, fortemente, dependente do modo como os estudantes (e também os professores, ainda que numa outra óptica) lidam com os diferentes tipos de discurso com que se vêem permanentemente confrontados, no decurso dos seus percursos académicos.

Na realidade, uma grande parte das dificuldades sentidas pelos estudantes na escrita prende-se com o género de texto pretendido e com a insegurança provocada, muitas vezes, pelo desconhecimento das regras e expectativas subjacentes a cada um dos discursos solicitados nas diferentes disciplinas. Estes aspectos são, frequentemente, ignorados pelos professores, que apontam, habitualmente, noutras direcções para explicar a má qualidade dos textos dos seus alunos: raciocínio e reflexão pessoais insuficientes; falta de confiança em relação a si próprio, aos outros e ao domínio científico; acumular de conteúdos, debitar e recitar de aulas, que impede um maior distanciamento em relação às mesmas, postura que se fica a dever, essencialmente, à cultura escolar dos estudantes; etc. (Carton, 2002; Monballin & Magoga, 2002). É raro, pois, os professores relacionarem as dificuldades dos seus aprendentes com o saber específico das disciplinas que leccionam.

Esta postura parece assentar na crença, muito generalizada ainda, de que os géneros de textos mais utilizados no contexto académico – dissertação, comentários de textos, resumos críticos, sínteses a partir de vários textos, questões de aulas – revestem a mesma forma, independentemente das disciplinas em que são estudados, o que não é, de todo, verdade, como se dá, aliás, conta Russell e Donahue (2006): «Le genre fonctionne, semble-t-il, comme outil qui relie texte e contexte, et relie l'étudiant aux configurations et aux pratiques disciplinaires» (Russell & Donahue, 2006:4). Monballin e Magoga (2002) procuram explicar esta atitude com o facto de alguns professores, já demasiado familiarizados com o vocabulário específico à sua área ("habitus langagier scientifique"), que

assumem como corrente, não estarem ainda muito conscientes da necessidade do seu ensino, sobretudo no que se refere aos estudantes recém-chegados à universidade. Com efeito, os alunos, como observa Russell & Donahue (2006), «vont de cours en cours, de discipline en discipline, sont des "étrangers loin de chez eux", souvent embrouillés et aliénés par les discours (et les genres) qu'on attend d'eux sans qu'on leur ait enseigné les façons de faire ces mêmes discours et genres.» (Russell & Donahue, 2006:7).

Os professores, de um modo geral, parecem, assim, ignorar que cada disciplina possui aquilo que as duas especialistas denominam de "habitus disciplinaire" (conjunto de códigos, normas, regras, hábitos, vocabulário e metodologias inerentes a cada uma das disciplinas)<sup>16</sup> o qual é necessário trabalhar com os estudantes, no sentido de os consciencializar da especificidade que molda os discursos de cada uma das matérias, com vista a uma aprendizagem mais eficaz (Creme & Lea, 2003; Gambell, 1991; Monballin, & Magoga, 2002; Pollet, 2001; Russell & Donahue, 2006)<sup>17</sup>.

Face a essa situação, Russell e Donahue (2006) questionam-se acerca da forma de sensibilizar e motivar os professores para que eles passem a exigir e a avaliar a escrita nas suas disciplinas, consciencializando-os, ao mesmo tempo, do papel desempenhado pela escrita na construção dos saberes e numa aprendizagem mais aprofundada. A resposta, de acordo com estes dois estudiosos, é simples. Segundo eles, «il faut réussir à créer une forme de formation «furtive» ainsi que trouver une façon de rendre aux enseignants des diverses disciplines une responsabilité envers la langue et son rôle dans les apprentissages et les évaluations.», uma vez que eles não têm uma «consciência didáctica da escrita», isto é, «une conscience du rôle de l'écrit dans l'apprentissage, la co-construction d'un savoir, d'une matière, d'un savoir-faire, ce qui est nécessaire afin d'assurer que les recherches concernant la didactique de l'écrit aient une influence sur l'éducation dans le secondaire et les études supérieures.» (Russell & Donahue, 2006:8-11). Outros especialistas têm defendido ainda que uma forma de ajudar os alunos a escrever melhor consiste em promover a sua «aculturação» aos discursos específicos a cada uma das disciplinas (Gambell, 1991; Pollet, 2001).

Para isso, os professores deverão fornecer um conjunto de directrizes aos estudantes de acordo com as peculiaridades discursivas inerentes à disciplina que lecionam, consciencializando-os, ao mesmo tempo, das expectativas que têm em rela-

<sup>16</sup> Creme & Lea (2003) afirmam, ainda a esse respeito, que «[...] subjects have their own jargon – words and terms that are used in a specific way in their own context. [...] Familiar words are used differently and new terms are invented. Different uses of words indicate different ways of thinking about and viewing the world, so it is important [...] learn the new terms and meanings [...].» (Creme & Lea, *op. cit.*, pp. 14-15).

<sup>17</sup> Ainda acerca do mesmo assunto Creme e Lea (2003) tecem uma reflexão: «The conventions and ways of viewing and representing the world of different disciplines are often not made explicit to students. Some academics can be so engrossed in their subject that they seem to forget that they need to explain their discipline, as a particular way of constructing knowledge about the world, to students. You [students] may therefore find yourself struggling to find out both what can you say and how you can say it when you write for university.» (*Idem*: p.14).



ção às suas produções escritas<sup>18</sup>, uma ponte essencial a construir para que se possa caminhar, cada vez mais, em direcção a uma escrita adequada e eficaz, indo ao encontro êxito académico.

A problemática dos géneros e tipos de textos é de tal forma pertinente para o ensino da escrita que vários especialistas têm centrado nela a sua atenção, destacando-se dois nomes: Jean-Michel Adam (1992) e Jean-Paul Bronckart (1996).

No entanto, e apesar do conhecimento importante já produzido para a didáctica da escrita pelos estudos que têm sido dedicados aos diversos géneros e tipos de textos, permanecem ainda em aberto muitas questões que se prendem não só com os conhecimentos mínimos que o professor deverá possuir, nesse campo, como também com a própria realidade do aprendente: Qual a altura mais propícia da escolaridade para a introdução desse conhecimento? Com que objectivos? Através de que estratégias? Para desenvolver que competências?

Como defende Adam (1992), os esquemas protótipos não abarcam, só por si, todos os aspectos ligados à compreensão e produção textual, não podendo, por isso, encarar-se as tipologias de textos como a única bússola reguladora de todos os problemas ligados à aprendizagem da escrita.

Uma das limitações apontada à questão das tipologias tem, precisamente, a ver com o facto de estas se desviarem das representações e discursos dos alunos e das práticas sócio-institucionais, onde se regista uma grande diversidade textual.

Na verdade, com a massificação do ensino, os professores vêem-se, cada vez mais, obrigados a atender às necessidades de novos tipos de alunos (para quem, muitas vezes, a linguagem da escola diverge da de casa e do resto do meio social e/ou cultural envolvente) e a adaptar os programas de estudos tradicionais a esta nova

---

<sup>18</sup> Russell e Donahue defendem, a propósito, o seguinte: «Afin de comprendre comment les étudiants apprennent à écrire dans une discipline, il faut suivre les chemins intertextuels (au travers divers genres) qui mènent à et qui partent de l'écrit (et les pratiques de l'écriture) d'une classe, écrit toujours situé dans l'ensemble du système d'éducation, lui-même situé dans une circulation dynamique des textes dans la culture au sens large. [...]», acrescentando, mais à frente, que «les façons textuelles don't le savoir circule dans les professions et les disciplines nous aident à comprendre les chemins complexes que doivent emprunter les étudiants afin d'arriver à maîtriser l'écrit d'une discipline.» (Russell, R. D. & Donahue, C. (2006). «L'apprentissage de l'écrit, la construction des savoirs, et les disciplines dans l'enseignement supérieur aus Etats-Unis : réflexions et questions». (<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Russell-Donahue.pdf>, p. 3-6. (consultado na Internet em 22 de Abril de 2007).

Para uma análise mais aprofundada da problemática do ensino dos géneros e tipos de textos, no ensino superior, remetemos para o artigo de Björk (apologista do ensino da escrita académica por tipos de textos) intitulado "Text Types, Textual Consciousness and Academic Writing Ability" (Björk, L. [2003a]. «Text Types, Textual Consciousness and Academic Writing Ability». In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jörgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing*, Volume 12, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers).

realidade escolar, num esforço contínuo pela obtenção dos melhores resultados possíveis (Pereira, L.A., 2002)<sup>19</sup>.

Estes factores, aliados a outros, fazem com que um grande número de alunos não atinja um nível de escrita que lhes permita participar eficazmente na vida social, uma vez que se mostram incapazes de se dirigir por escrito a diferentes públicos, de acordo com diversas finalidades e circunstâncias. Estas dificuldades estendem-se até ao ensino superior, inclusivamente, como já tivemos oportunidade de aludir, mais atrás.

Uma das vias que podem ser adoptadas, numa tentativa de colmatar estes e outros problemas, poderá passar pela promoção de uma interacção mais estreita entre a leitura e a composição desses mesmos escritos, uma opção didáctica que parece encerrar uma série de potencialidades e vantagens, ao nível do ensino e aprendizagem de ambas as competências, como têm vindo a atestar alguns estudos realizados, como veremos a seguir.

## 2.2 Interacção leitura–escrita para uma ensino mais eficaz

«La lectura y escritura son dos actividades complejas que, como todos sabemos, resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura. [...] tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados; es decir, que leer y escribir son basicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea. Debido a que las actividades complejas, exigen un proceso cognitivo de elaboración de hipótesis, de mantenimiento y resolución de inferências, de idas y vueltas que hacen que sea muy difícil dividir estas actividades en procesos más pequeños sin que pierdan su sentido.» (Pausas, 2000:11)

Um aspecto que não deixa de ser sublinhado no modelo já referido de Hayes e Flower (1980) é a importância da leitura para o desenvolvimento da escrita.

Esta interdependência escrita/ leitura tem vindo, nos últimos tempos, a ser encarada como bastante promissora, no âmbito da didáctica da escrita (Bartholomae, 1996; Garcia-Debanc, 1993; Giguère, 2003; Pausas, 2000; Privat & Vinson, 1988; Reuter, 1996, 2003, 2004; Rinck, 2004; Ropé, 1993; Salvatori, 1996; Sampaio & Santos, 2002; Santos, 1994; Shanathan, 1984).

---

<sup>19</sup> Para um estudo mais aprofundado da problemática da didáctica dos tipos de texto e tipos de discurso no Português, vide Pereira, M.-L. (2002). *Para uma didáctica textual (I) – Tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Já em 1988 Anis afirmava que ambas as competências são indissociáveis uma da outra, devendo, por isso, a sua interacção ser contemplada, logo nos primeiros anos de ensino:

«Le traitement de la question orthographique apparaît indissociable des *pratiques* – lire, transcrire, écrire – qui, en pédagogie, règlent la situation des problèmes: si, en position de scripteurs, existe chez les enfants une tendance à considérer l'écrit comme la notation des éléments sonores de la langue, en lecture c'est l'approche visuelle qui domine. Il y a donc complémentarité des stratégies phonique et visuelle dans l'apprentissage, même si certains théoriciens ont tendance à mettre l'accent sur l'un ou l'autre aspect.» (Anis, 1988:70).

Salvatori (1996), por seu lado, defende, a esse propósito, que a leitura sendo, ao mesmo tempo, produto e origem do pensamento do autor e do leitor, respectivamente, o seu ensino deverá, necessariamente, ter em conta estes factores para que a sua aprendizagem, juntamente com a da escrita, possa ocorrer nas melhores condições:

«To think about reading and the teaching of reading in these terms – to think of reading, that is, as an analogue for thinking about one's own and others' thinking, about how one's thinking ignites and is ignited by the thoughts of others, justifies the presence of reading in composition classrooms not as a pretext but as a context for writing.» (Salvatori, 1996:188).

Outro especialista, Rinck (2004), acrescenta que é da confluência e interacção entre a leitura e a escrita que se poderão detectar e problematizar com outro conhecimento de causa muitos dos problemas e dificuldades levantados pelo ensino e aprendizagem da língua: «c'est l'activité interprétative, dans l'interaction entre lecture et écriture, qui ouvre à la construction de la problématique, et rend ainsi possible le travail d'intellection des problèmes d'ordre praxéologiques touchant à l'enseignement/apprentissage du français.» (Rinck, 2004:94). A interacção entre a leitura e a escrita, ao contrário de um ensino-aprendizagem isolado e/ou alternado de cada uma das competências, permite, assim, na perspectiva de alguns estudiosos, uma reflexão mais séria e mais aprofundada acerca da própria língua. Consequentemente, muitos didactas, conscientes destas vantagens, têm vindo a optar por um rumo mais em consonância com esta linha de pensamento, diferente de muitas das posturas adoptadas num passado ainda recente.

Durante muito tempo, na verdade, a leitura foi encarada como uma actividade passiva por oposição à escrita, considerada uma tarefa activa, tendo, por isso, sido, frequentemente, uma competência muito pouco trabalhada, em contexto de aula (Colaço, 2001, Kleiman, 2001). No entanto, nos últimos tempos, esta competência, à semelhança da escrita, passou a ser vista como um processo de desenvolvimento pelas estratégias e competências que envolve: «readers construct or create messages through a variety of active processes (i.e., schema construction and elaboration, prediction, construction of meaning parameters, information strategies, etc.). [...] learners actively use prior knowledge to create information in

reading and writing.» (Shanathan, 1984:467)<sup>20</sup>; «la lecture est [...] un ensemble d'activités hétérogènes et complexes qui, à partir de l'extraction d'informations graphiques d'un document écrit, conduit à la compréhension. [...] La lecture suppose une véritable construction lors de la réception.» (Dolz, 1993:221).

Por seu lado, a escrita passou, com o tempo, a ser vista como um meio para aprender a ler: «[...] à côté de l'idée selon laquelle lire aide à écrire, un principe a vu le jour selon lequel écrire aide à lire. Ce principe est même devenu un des slogans de nombreux courants.» (Reuter, 1996:62). Ou seja, muitas das sequências de ensino-aprendizagem, ao invés de encarar a leitura como mote para a escrita, passaram a inverter o processo, isto é, a actividade escritural passou a ser usada, em muitos casos, em primeiro lugar, para detectar e antever, por exemplo, problemas de leitura nos alunos.

Ambas as actividades passaram, desta forma, a ser vistas como tarefas associadas que se complementam, fomentando atitudes novas e reequilibrando, ao mesmo tempo, a compreensão e a produção: «If reading and writing involve analogous cognitive structures and processes, it is possible that instruction in one would lead to increased ability in the other. Learning that occurs as a result of reading instruction could be useful in engendering writing achievement, and learning obtained through writing could be beneficial to reading development.» (Shanathan, 1984:466)<sup>21</sup>. Giguère, por seu lado, e ainda a propósito das vantagens didácticas de uma interacção entre ambas as competências, acrescenta que praticamente todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem da língua beneficiam com esta opção (Giguère, 2003)<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Ainda a respeito da importância da leitura e da escrita enquanto processos, Reuter (1993) define o seguinte: «Nous prendrons donc la *lecture* comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit et l'*écriture* comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit.» (Reuter, Y. (1993). «Problématique des interactions lecture-écriture». In *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A., p. 4).

<sup>21</sup> Pausas (2000) o seguinte, ainda acerca do mesmo assunto: «Entendemos el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso interactivo, en el que se considera el papel activo del niño y de la niña con capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento. Así pues, en el modelo de aprendizaje que presentamos resalta la capacidad y la necesidad del alumnado de pensar sobre lo que lee y escribe, y el trabajo de los profesionales y las profesionales docentes es facilitarles la comprensión de la realidad mediante la educación del pensamiento.» (Pausas, Ascen Díez de Ulzurum (coord.) (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. II. Actividades para realizar en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia*. Barcelona:Editorial Graó, de IRIF, SL, p.12).

<sup>22</sup> «La lecture et l'écriture constituent les deux grandes activités langagières écrites, sur lesquelles repose la littéracie. Ces deux activités comportent des éléments communs et peuvent s'influencer mutuellement de façon positive dans l'apprentissage du langage écrit [...] Au début de cet apprentissage, la lecture et l'écriture se complètent afin de favoriser l'acquisition du code grapho-phonétique ainsi que la découverte des fonctions du langage écrit. Plus tard, lire peut aider à s'approprier les caractéristiques des différents genres de textes, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit (lexique, syntaxe), etc. Inversement, écrire peut aider à mieux comprendre le travail effectué par les auteurs en vue de transmettre un message, peut inciter à lire dans le but de repérer comment d'autres textes sont construits, etc. Soulignons également le rôle essentiel que la lecture joue dans le processus d'écriture, notamment lors de la révision du texte.» In Giguère (2003). «Les relations entre la lecture et l'écriture vues par des étudiants en sciences de l'éducation». In Barré-de Miniac, C. (coord.) (2003). *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Lidil, n° 27, 2003, p. 25).

Um estudo levado a cabo por Vieira, em 1981, junto de estudantes universitários apurou uma relação estreita entre lacunas na leitura e dificuldades de redacção, destacando, de entre elas, a identificação inadequada das ideias principais e o não relacionamento entre as informações explicitamente incluídas no texto, assim como a ausência de clareza e coerência na redacção (*apud* Sampaio & Santos, 2002). Por seu lado, Dolz concluiu, em estudos que realizou, que uma interacção mais estreita entre a leitura e a escrita contribui para o desenvolvimento nos alunos de uma melhor metacognição, ao nível das duas competências. Na verdade, ao ter de enfrentar alguns obstáculos, aquando da produção escrita, os alunos acabam por tornar-se mais conscientes de certos aspectos e de certas dificuldades, cujo domínio não deixa de ser imprescindível a uma leitura mais eficaz, mais tarde: «Dans le cadre d'un travail concernant la production, j'ai pu constater que le passage par l'écriture permet aux élèves de prendre conscience de certaines dimensions linguistico-discursives qui sont négligées par les jeunes lecteurs et qui constituent par là même des obstacles pour la compréhension.» (Dolz, 1992:108).

Que soluções adoptar então para atenuar estas lacunas? A resposta não é fácil, tendo em conta que as teorias ligadas ao texto, à escrita, ao desenvolvimento das competências e da aprendizagem são ainda insuficientes e que a didáctica se encontra em fase de desenvolvimento relativamente ao modo como funciona e deve ser gerida e avaliada a interacção entre a leitura e a escrita (Reuter, 1996). No entanto, são já algumas as tentativas que têm vindo a ser feitas nesse sentido.

Dolz (1992), por exemplo, ao inverter a sequência tradicional que concebe a leitura de textos como um preliminar para a escrita – isto é, compreender para produzir –, advoga que a implementação, em primeiro lugar, de actividades de escrita poderá constituir um meio importante para descobrir mecanismos que levantam problemas aquando da leitura de um determinado texto (Dolz, 1992). Reuter (1993), por seu lado, observa que quanto mais as relações entre a leitura e a escrita são explícitas e inseridas em actividades concretas, mais elas poderão contribuir para o desenvolvimento de ambas competências nos alunos. Na verdade, de acordo com alguns estudos já feitos, os benefícios entre ambas não acontecem, necessariamente, de um modo automático ou natural, como se dá conta Guigère (2003):

«Il importe notamment d'aider les futurs enseignants et les enseignants à prendre conscience des différents effets mutuels positifs de la lecture et de l'écriture, mais également du caractère non automatique de ces effets et de la nécessité de mettre en place des dispositifs didactiques les activant, afin de contribuer au développement de la littéracie chez les élèves.» (Guigère, 2003:38).

Talvez, por isso, seja importante promover actividades didácticas que articulem a leitura e a escrita entre si, com vista a ajudar os alunos a compreender melhor as suas similitudes e, dessa forma, tirar um maior proveito das suas interacções

(Giguère, 2003). É nesse sentido que Reuter (2004) propõe algumas intervenções didáticas mais específicas, tendo uma delas – o uso de diferentes estratégias intermédias para trabalhar ambas as competências – a ver com uma consciencialização maior ao nível das estratégias usadas pelos alunos na leitura e na escrita:

«[...] la mise en place de dispositifs activant et conscientisant les aides que la lecture peut apporter à l'écriture (contenus, organization, lexicque...) ce qui signifie peut-être *de varier les modes de lecture*, de prévoir *des modes de travail intermédiaires* (réflexion sur le stockage, discussion sur les stratégies des élèves...), d'ouvrir des *pistes de réemplois* rapides et diversifiées; la mise en place de dispositifs activant et conscientisant les aides que l'écriture peut apporter à la lecture dans la mesure où elle permet une réutilisation de la lecture mais peut aussi fonctionnaliser *dès l'amont* le recours aux lectures et problématiser la lecture et l'analyse elles-mêmes.» (Reuter, 2004:162-163).

A investigação veio ainda a apurar que os melhores escreventes possuem, regra geral, o vocabulário mais desenvolvido, dependendo, ao mesmo tempo, a compreensão da leitura estreitamente da complexidade sintáctica, estrutura e organização dos escritos. Assim, resultantes da interacção leitura-escrita, o desenvolvimento metalinguístico, a tomada de consciência e a objectivação das normas que regem os textos acabam por conduzir a um melhor domínio destes, no que se refere à sua compreensão e produção.

Se no âmbito da interacção leitura-escrita os resultados se têm revelado interessantes, enquanto sugestões para trabalhar o conteúdo da leitura e da escrita, não têm, porém, mostrado como essas duas competências poderiam vir a ser integradas, ao nível do processo de construção de sentidos (Rottava, 2002).

Os resultados apurados por estudos mais recentes, contudo, reflectem a leitura e a escrita de um modo já mais integrado. Nessa medida, o ensino de ambas as competências começa a encará-las mais como processos de produção e construção de significados, provenientes de um processo interactivo, ambas implicando padrões similares de pensamento e atitudes linguísticas e discursivas, desde os alunos das mais tenras idades, como sublinham os investigadores Gaulmyn e Luis na senda de Ferreiro:

«Les différentes stratégies observées chez les enfants ne se succèdent pas en se détruisant et en se remplaçant au cours de la psychogenèse du lire-écrire, mais elles sont plutôt co-occurentes et alternatives selon les types de tâches et de problèmes. Si elles restent disjointes, elles sont inefficaces, il faut qu'elles deviennent coordonnées et complémentaires pour assurer la compréhension du système de l'écrit et la maîtrise du savoir lire-écrire.» (Gaulmyn & Luis, 1996:45).

Calkins defende que a melhor forma dos alunos procederem a conexões entre a leitura e a escrita passa pelo facto de eles se verem a si mesmos como autores e de encarar os autores dos textos que lêem como escreventes com as suas próprias estratégias e dificuldades. Para isso, nada melhor do que analisar, por exemplo, alguns

rascunhos dos escritores (Calkins, 1989). Dessa forma, os alunos começarão a desconstruir a mitificação que, não raras vezes, é alimentada por um ensino da língua com um pendor ainda acentuado para a vertente mais estética e formal da competência escrita.

É importante, por isso, concluir que, para além dos textos produzidos pelos próprios alunos, é importante trabalhar, em contexto de aula, um leque mais diversificado de escritos que possam vir a ser úteis nas diversas áreas disciplinares. Além disso, segundo outros especialistas ainda, a escrita deverá assentar, preferencialmente, num ensino mais construtivista e não tão normativo (Chartrand, 2006)<sup>23</sup>, como acontece, mais frequentemente<sup>24</sup>.

Sendo a escrita bastante complexa e multifacetada, a sua aprendizagem, para ser eficaz, requer, por outro lado, um ensino gradual e constante, extensível, portanto, ao ensino superior.

---

<sup>23</sup> Chartrand defende, a esse respeito, que «le savoir écrire a longtemps été identifié à une certaine maîtrise des principales conventions de la langue écrite, d'abord l'orthographe, puis les différents aspects régulés et normés de la langue et de la production de textes. La conception de la compétence s'étant complexifiée, l'expression « maîtrise de la langue » n'est pas adéquate. L'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers. Ce que vise la discipline française n'est pas tant la maîtrise de l'écrit que le développement de capacités scripturales telles que chacun puisse accomplir les différentes pratiques d'écriture nécessaires à son épanouissement personnel et social.» (Chartrand, Suzanne-G. (2006). «L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants». In Lafont-Terranova et Colin, Didier (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005*. Coral: Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), p. 12.

<sup>24</sup> Pérez e Garcia tecem, a propósito da apropriação do conhecimento através da escrita, a seguinte reflexão: «É diametralmente oposto considerar a aprendizagem da língua escrita como apropriação de conhecimento (de um objecto a ser conhecido por meio de sucessivas aproximações), como técnica, como um domínio instrumental e mecânico de um saber fragmentado que se espera alcançar por simples acumulação. [...] não podemos identificar a escrita com a cópia de um modelo externo, porque não buscamos escribas, mas escritores; não podemos reduzir a escrita a uma actividade motora, porque não se trata de traçar, mas de produzir textos. Assim, a escrita como actividade cognitiva é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário, conforme a capacidade de produção de cada um (cada vez melhor).» (Pérez, F. C. & Garcia, J. R. (2001). «*Ensinar ou aprender a ler e a escrever?*». In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 18-19).

## 2.3 A escrita académica: uma escrita específica e complexa

«Students are arriving at university without the basic skills which make coherent work possible. This is no longer a problem affecting a few, to be dealt with peripherally by special needs units or specially-timetabled remedial classes. In many places of higher education this year, the cohorts arriving to start their degrees will have preponderance of students who are afflicted to a disabling degree by inadequate writing skills. The problem is not confined to the newer universities; it is being noticed a little more each year in the older ones too. [...] misuse of the apostrophe, repetition, non-agreement of verb and noun, inability to use commas correctly, lexical nullity, syntactical bankruptcy.» (Davies ; Swinburne & Gwen, 2006:xi).

São sobejamente conhecidas as dificuldades de adaptação que os estudantes do primeiro ano do ensino superior têm de enfrentar aos mais diversos níveis, incluindo a da escrita (Davies et allü, 2006; Husain & Waterfield, 2006; Murray & Kirton, 2006; Kruse, 2003; Vieira, 2004).

Como faz notar Kruse (2003), as exigências da escrita académica, por reflectirem formas de pensamento e de comunicação, métodos de pesquisa específicos do meio académico, diferem, substancialmente, das que são impostas nos outros níveis de ensino (Kruse, 2003:19). Por outro lado, como afirma Davies (2006), «to take advantage of the opportunities of education, students have to be able to express themselves in writing with clarity and fluency, and to improve their writing skills throughout their time at university. Sustained and effective writing development is a crucial part of higher education.» (Davies et allü, 2006:51).

Nesse sentido, muitos especialistas defendem que é necessário criar uma ponte mais estreita entre a escrita que é praticada no ensino secundário e aquela que é praticada no ensino superior (Carlino, 2005; Thornton & Coppard, 2006). Husain & Waterfiel (2006), por exemplo, acrescenta que «students in higher education are expected to write far more complex and lengthy essays than they were at school. It is also worth emphasising that specialist writing requires a grasp of subject-specific elements such as theoretical frameworks, major debates and the acquisition of terminology.» (Husain & Waterfield, 2006:30). A maioria destes estudiosos é, pois, unânime em reconhecer que a escrita praticada, em contexto académico, tem uma especificidade muito própria que a distingue da escrita ensinada, até ali, aos alunos. Assim, se essa competência não for, como tem vindo a acontecer, na maioria dos estabelecimentos de ensino superior, devidamente trabalhada com os estudantes universitários, não será, por isso, de admirar que dificuldades de escrita da mais diversa ordem comecem a surgir.

Com efeito, nalguns estudos já feitos para apurar as dificuldades de escrita sentidas pelos estudantes do ensino superior (Barrass, 1996; Björk, 2003; Bono e Barrera, 1998; Carvalho, 1998; Davies et allü, 2006; Gambell, 1991; Loureiro, 2006; Matias, 2002; Monballin & Magoga, 2002; Romero, 2000; Souchon, 2002; Vieira,



2004), os resultados são reveladores: os estudantes são incapazes ou não querem imaginar um auditório; conhecem mal as características retóricas dos modos de exposição e de argumentação; não compreendem os métodos de redacção; falta-lhes espírito crítico e de síntese; têm dificuldade em distanciar-se das ideias e pensamentos dos autores dos textos, em seleccionar e organizar a informação mais relevante (o que se relaciona, em parte, com a dificuldade em imaginar um destinatário) e em ordenar e expressar as suas próprias ideias e reflexões; etc.<sup>25</sup>

A investigação acrescenta a estas dificuldades outras mais ligadas à personalidade de cada estudante: medo de falhar, perfeccionismo, experiências anteriores negativas, etc. São, assim, muitos os estudiosos que descrevem a qualidade pouco animadora da escrita no ensino superior. É o caso, por exemplo, de Husain e Waterfield (2006):

«Many students are simply not ready for the demands that higher education is making – or should be making – of them. [...] student writing is in need of urgent attention.» (Murray & Kirton, 2006:7); «the majority of students attending their tutorials write badly even for novices [...] it is shocking that many of them are unable to string together coherent sentences, much less construct a complex chain of thought. As a result, adequate analytic or debating skills are frequently let down by unsound grasp of grammar and punctuation. [...] students seem to have no idea how to structure and manipulate material or integrate their subject matter (theory and concept) into their work.» (Husain & Waterfield, 2006:27).

De um modo geral, parece, pois, faltar a uma grande parte dos estudantes universitários uma série de competências de escrita que lhes possa facilitar uma melhor apropriação dos conteúdos e, logo, uma construção mais eficaz do conhecimento.

No entender de Ahmad e McMahon, «a student who finds writing difficult is more likely to see university life as a series of arduous and unrewarding chores and will lose this wonderful opportunity.» (Ahmad & McMahon, 2006:6). Ao mesmo tempo, essa maior consciencialização do processo inerente ao acto escritural vai responsabilizar mais o aluno pela aprendizagem, tornando-o, simultaneamente, mais autónomo e capaz para a produção escrita.

Confrontados com esta realidade, os professores universitários fazem recair, não poucas vezes, a culpa sobre a má preparação dada aos alunos, nos níveis básico e secundário – a quem compete o ensino das capacidades de escrita –, não sendo essa, segundo eles, uma das funções das universidades, como sublinha Vieira (2004): «Particularmente, entre el profesorado universitario es común la idea de que la enseñanza de la lectura y la escri-

<sup>25</sup> É assim que Davies e os colegas definem o perfil dos estudantes do ensino superior enquanto escreventes: «Students are arriving at university without the basic skills which make coherent work possible. This is no longer a problem affecting a few, to be dealt with peripherally by special needs units or specially-timed remedial classes. In many places of higher education this year, the cohorts arriving to start their degrees will have preponderance of students who are afflicted to a disabling degree by inadequate writing skills. The problem is not confined to the newer universities; it is being noticed a little more each year in the older ones too. [...] misuse of the apostrophe, repetition, non-agreement of verb and noun, inability to use commas correctly, lexical nullity, syntactical bankruptcy.» (Davies, D.; Swinburne, D. & Williams, Gwen (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, 2006:xi).

tura nos es responsabilidad suya» (Vieira, 2004:107). Esquecem, assim, que «l'écriture est une pratique qu'on ne maîtrise jamais» (Delforce, 1993:326), «uma conquista difícil, a encarar como um processo, progressivamente, e não de uma assentada ou em pinceladas dispersas.» (Santos, 1994:39) e que a escrita académica ao divergir, em muitos aspectos, dos escritos trabalhados pelos estudantes, no percurso escolar precedente, exige um ensino e uma aprendizagem específicos, mais ajustados às características, exigências e contextos que lhe são inerentes.» (Creme & Lea, 2003; Carton, 2002; Pollet, 2001).

Pollet (2001) observa, a esse respeito, que «[...] sans rester indifférent à des symptômes tels que les difficultés syntaxiques par exemple, il convient surtout de tenter de comprendre les problèmes fondamentaux, provoqués par la nouveauté de la communication du savoir à l'université. Ainsi, un domaine auquel les étudiants ne sont guère familiarisés semble intéressant à explorer: l'appropriation des discours universitaires en tant que nouveaux modes de communication et en tant qu'expression de rapports au savoir souvent différents de ce qui se pratique dans le secondaire.» (Pollet, 2001:8), acrescentando, mais à frente, que «c'est donc une mission de l'université que de les [aos estudantes] aider, par un enseignement approprié, à se rendre progressivement acteurs dans leur apprentissage.» (Idem:130). Por seu lado, Chartrand (2006), ainda acerca do mesmo assunto, defende o seguinte:

«Les élèves ne "maîtrisent" pas l'écriture à la fin du primaire ni du secondaire, au mieux ont-ils développé certaines capacités scripturales relatives à divers genres de textes et se sont-ils approprié une partie de la culture écrite de leur société. L'enseignement-apprentissage de l'écrit doit se poursuivre tout au long de la scolarité, plus intensément même au cours des études supérieures, au moment où les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture encore plus complexes, entre autres pour la production de textes de genres sociaux (rapport de stage, mémoire professionnel, recension d'écrits scientifiques, thèse doctorale, etc.).» (Chartrand, 2006:12).

As ideias que os professores e os estudantes têm acerca das características inerentes a um bom texto nem sempre coincidem, o que origina, não raras vezes, um *feedback* deficitário entre ambas as partes, com todas as consequências que isso, necessariamente, acarreta. É, por isso, fundamental que esse *feedback* seja, o mais possível, eficaz entre ambas as partes, como observam Creme e Lea (2003):

«There is a common belief that writing is writing and that, if you are taught the basics, you are either good at it or you are not; that either you can do it or you cannot. We disagree with this point of view. So why is it that some students seem to find it so easy to complete their written while others seem to struggle? From our own experience of working with university students we believe that the key to becoming a successful writer at university level is understanding what is required and what is involved in the process of completing assignments.» (Creme & Lea, 2003:2).

Os especialistas são, assim, unânimes em reconhecer que é importante que os professores envolvam os estudantes em actividades promotoras de uma maior consciencialização do processo de escrita, no sentido de ultrapassar melhor as dificuldades, bloqueios e crenças existentes a esse nível (Lonka, 2003). Como defende Clenton (s.d.), apoiado noutros estudiosos, o ensino da escrita numa óptica processual torna

os alunos, gradualmente, mais responsáveis e autónomos na aprendizagem desta competência:

«[...] the process approach empowered its students, thereby enabling them to make clearer decisions about the direction of their writing 'by means of discussion, tasks, drafting, feedback and informed choices [thereby] encouraging students to be responsible for making improvements themselves.' (Jordan, 1997:168). [...] The advantage in adopting the process approach is in developing the significance of the cyclical and recursive nature of writing, supposedly, employed by native writers, where 'ordinarily pre-writing, writing and re-writing frequently seem to be going on simultaneously' (Smith, 1982:104).» (Clenton, s.d.:2)

Além disso, e de acordo ainda com outros especialistas, a correcção do texto enquanto produto não é suficiente, sendo graças ao processo, sobretudo, que o rastreio das dificuldades e estratégias postas em prática pelos alunos se torna possível, o que acaba por ser uma mais-valia para uma construção e implementação mais eficientes da didáctica da escrita (Björk, 2003a; Boch, 1998; Bono, 1998; Charolles, 1986; Colletta, 1998; Creme & Lea, 2003; Hayes & Flower, 1992; Lonka, 2003; Pinho, 2005). Charolles (1986), há cerca de duas décadas atrás, ao referir-se aos processos redaccionais, já defendia que «on peut [...] en tirer à la fois des informations sur les opérations intervenant dans une activité de production de texte, des hypothèses pour expliquer les difficultés des élèves, et des idées pour l'élaboration d'activités didactiques.» (Charolles, 1986:43).

Os estudiosos parecem unânimes em reconhecer que é importante e necessário estar a par da complexidade e especificidade que caracterizam a escrita académica, de modo a compreender e solucionar melhor as dificuldades sentidas pelos estudantes, num esforço conjunto de consciencialização mútua, a esse nível, útil nos mais diversos aspectos.

Os estudantes, muitos deles aspirantes a futuros professores, acabam por tirar grande proveito dessa reflexão, não só a nível académico como também no campo profissional<sup>26</sup>. Como observa Gambell (1991), em relação aos professores, «their self-perceptions of writing are vitally important; if teachers can reflect on their own writing, they may better understand their students' writing and help learners become more able writers.» (Gambell, 1991:422).

A análise do processo de escrita, como reflecte Otto Kruse (2003), apoiado em Mollitor-Lübbert, vai permitir descortinar e activar princípios heurísticos e epistemológicos importantes para a produção do conhecimento, capacidade bastante cara ao meio académico (Ahmad & McMahon, 2006; Garcia-Debanc, 1986; Kruse, 2003; Reuter, 2004), e, logo, ao aperfeiçoamento da prática profissional dos futuros professores

<sup>26</sup> Angier e Palmer defendem, a esse respeito, o seguinte: «The skill involved in academic writing – the ability to understand questions to answer them – is not a narrow one, restricted to specialist subjects, or to three or four years of life. It is the ability to comprehend clearly, and to communicate clearly. It is a life skill that everyone needs, and one which students are eager and able to learn.» (Angier, C. & Palmer, W. (2006). «Writing Solutions». In Davies, D.; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, p. 15).

de escrita. Como bem observa Calame-Gippet (2002): «Objectiver ses pratiques d'écriture en formation permet à l'apprenant de questionner son propre rapport à l'écriture, de s'interroger sur les fonctions de l'écriture elle-même, vers une réflexion didactique sur la gestion et l'exploitation de la trace écrite en classe.» (Calame-Gippet, 2002:115)<sup>27</sup>.

A respeito deste processo de consciencialização da escrita, Souchon (2002), num estudo onde é analisada a capacidade dos estudantes para a reconstrução dos saberes científicos, lança a hipótese dos denominados “blocos de saberes”. Segundo este especialista, os “blocos de saberes” consistem numa zona de partilha comum ao emissor e receptor, sendo unidades conceptuais, mais ou menos desenvolvidas, que têm origem na aula, e nas quais os estudantes apoiam, quase em exclusivo, os conhecimentos mostrados. Ora, na perspectiva de Souchon, isto não prova a construção do sujeito epistémico, uma vez que os “blocos de saberes” são apenas alvo de “menção” pelo sujeito aprendente, que os não fez seus, uma vez que «la construction des objets scientifiques elle-même s'effectue dans un “ailleurs”, en dehors du texte rédigé par l'étudiant.» (Souchon, 2002:106-107).

Estes “blocos de saberes”, na opinião deste especialista, são distintamente reconstruídos, em termos discursivos, a partir do seu interior, de acordo com as capacidades que o leitor-correitor tem para identificar os pontos desenvolvidos nas aulas e retomados, além disso, de uma forma menos clara pelo aluno, muitas vezes.

Assim, e de acordo ainda com Souchon, a TDN (tomada de notas) e todo o trabalho prévio realizado pelo estudante exercerão, como facilmente se depreende, uma forte influência sobre o texto produzido (a que se deve acrescentar o stress inerente à própria situação de avaliação). O autor acrescenta ainda, mais adiante, que a aptidão do estudante para a construção de tais blocos é a condição necessária a toda a transmissão oral ou escrita dos saberes científicos. Na óptica deste autor, o aluno terá, para isso, de se apropriar desses saberes, isto é, integrá-los no fluxo do seu próprio pensamento e, conseqüentemente, no todo do seu texto ou da sua exposição oral, processo em que as actividades de pré-escrita, reescrita e escritas intermédias desempenham um papel essencial (Souchon, 2002). Uma «conception véritablement dialogique de l'écriture» (Boch & Grossmann, 2002:51) que vai possibilitar que o “knowledge-telling” ceda lugar ao “knowledge-transforming” (Scardamalia & Bereiter, 1987), este

---

<sup>27</sup> Os estudiosos Ahmad e McMahon (2006), ainda a propósito das vantagens da escrita, definem o seguinte: «Through writing we can explore, understand and formulate elusive and complex ideas, share information and engage in debate. This process does as much to elucidate our own thoughts as it does to communicate them to others. [...] It is, therefore, imperative that our universities and institutions of higher education enable students to achieve the highest possible standard of writing.» In Ahmad, R. & McMahon, K. (2006). «The Benefits of Good Writing: Or Why does it Matter that Students Write Well?». In Davies, D.; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London:Royal Literary Fund, p. 1.

último assente numa conceitualização, apropriação e, logo, maior consciencialização da escrita, imprescindíveis a uma melhor aprendizagem.

Este processo de co-construção de consciências irá permitir, por outro lado, um maior equilíbrio entre as expectativas e os resultados – frequentemente em desequilíbrio – dos professores e dos estudantes, respectivamente, no que respeita aos escritos académicos, cuja qualidade acabará, em princípio, por sair beneficiada.

Num estudo levado a cabo na Universidade de Londres por Scott e Coate (2003) com vista a estudar, a partir de amostras de *feedback* escrito, a relação pedagógica existente entre professores e alunos de pós-graduação, os resultados (à semelhança de outros trabalhos feitos nesse âmbito) apontam nitidamente para um desajuste a esse nível: existência de uma má comunicação entre professores e alunos, que se fica a dever a diferentes percepções da relação professor-aluno; os estudantes não recebem um *feedback* que os ajude a melhorar a sua escrita, uma vez que, por não ser claro, não é passível de ser utilizado; a relação pedagógica professor-aluno, ainda que disfarçadamente, é assimétrica (o poder e a autoridade dos professores, de uma forma ou de outra, está sempre presente); os professores, pela forma como comentam, apreciam, valorizam e aconselham, cavam, muitas vezes, um fosso entre eles e os estudantes<sup>28</sup>; etc. As especialistas concluem, assim, que a forma como os estudantes interpretam o *feedback* está estreitamente relacionada com o modo como concebem e percebem a relação professor-estudante (Scott & Coate, 2003).

Assim, na perspectiva de algumas investigações realizadas, é importante que os professores e as instituições universitárias optem por uma atitude diferente face ao ensino da escrita, que, mais do que um modo de dizer, comunicar ou exprimir, é, antes de tudo, uma forma de apreender o mundo. Como observam Davies e os colegas, «only if students can write well will the promise of mass higher education prove meaningful» (Davies et al., 2006: viii). Assim, um ensino mais explícito e sistematizado da escrita no ensino superior poderá vir a revelar-se útil, como são unânimes em reconhecer os especialistas da área (Davies et al., 2006; Vieira, 2004).

E, para que o ensino da escrita seja mais eficaz no ensino superior, é importante que haja uma convergência de esforços entre professores e alunos, o que passa por

---

<sup>28</sup> A esse propósito, e no que se refere mais particularmente à escrita, Véronique Costa, depois de enumerar alguns dos erros cometidos pelos correctores, avança uma solução para resolver esse fosso: «Les annotations faites pour stimuler des interactions et obliger le lecteur à redéfinir les concepts-clés ne peuvent plus être hermétiques, ce qu'elles sont souvent, sans le vouloir et sans le savoir, par égocentration et manque de sens pédagogique. Le correcteur ne peut plus se permettre des observations écrites en style télégraphique ou prenant la forme de symboles plus ou moins abscons. [...] pour obtenir de la part de l'étudiant un effort réussi de restructuration, le métalangage doit peut-être « être négocié » entre enseignant et enseigné à partir d'une tâche définie, les fiches d'évaluation devenant un instrument produit par l'apprenant qui fait émerger les critères essentiels. C'est là une des pratiques susceptibles de donner naissance à des référents communs.» (Costa, 1998:186-187).

uma maior cumplicidade (muitas vezes inexistente) entre ambas as partes aos mais diversos níveis.

### 2.3.1 Percepções da escrita académica: uma ponte a construir entre professores e estudantes

«I see improvement of student writing in the academic university setting as a joint venture of students and professors. Students should rely more on each other as partners in writing than as competitors. Professors should make students aware of the discourse expectations of writing in their disciplines, while allowing students choice of topic and a variety of modes of discourse. Improved student writing serves the whole academic community well, and makes professors' work easier and more rewarding.» (Gambell, 1991:432).

Gambell (1992) defende que, para além de ser necessário assumir o ensino da escrita de uma forma mais explícita, no contexto académico, é ainda importante fomentar uma maior colaboração e cumplicidade entre professores e estudantes para que o processo de ensino e aprendizagem desta competência se torne mais consciente, e, logo, mais eficaz e produtivo para ambas as partes.

Ora, de acordo com alguns estudiosos, não é isso que se passa, habitualmente, no ensino superior (Lonka, 2003; Pollet, 2001; Romero, 2000; Vieira, 2004). Muitos professores têm tendência a avaliar apenas os textos produzidos pelos seus estudantes ao nível do produto e não tanto em função da sua participação nas aulas ou da sua auto-consciência relativamente à linguagem, como se queixam alguns estudantes (Gambell, 1991)<sup>29</sup>.

Esta atitude pedagógica parece reflectir uma representação tradicional da escrita, ainda persistente nos nossos dias, de acordo com o qual a escrita é ensinada, a maioria das vezes, sob a forma de impregnação e imitação (Carton, 2002). Pollet (2001) insurge-se contra esse tipo de práticas, que, no seu entender, só prejudica uma adaptação dos alunos ao ensino superior, o qual, ao invés da mera veiculação de um saber já construído, deverá promover a sua construção:

« [...] la pratique intensive d'exercices normatifs ne convient pas pour une familiarisation aux exigences universitaires. Or, l'objectif essentiel des programmes d'accompagnement doit bien être celui-là, en définitive et quoi qu'on dise: adapter les étudiants à un système de communication nouveau, davantage basé sur la construction du savoir que sur la transmission d'un savoir établi.» (Pollet, 2001:19).

Essa representação tradicional do ensino implica, ao mesmo tempo, uma percepção frequentemente errónea da escrita, por parte dos professores do ensino superior, traduzida em atitudes também elas incorrectas a esse nível: centram a sua atenção nas operações linguísticas em detrimento de problemas mais profundos da escrita (relação com o saber, problemas pragmáticos e textuais); formulam questões e directrizes de uma forma imprecisa e vaga para os textos produzir pelos estudantes (Carton, 2002; Husain & Waterfield, 2006); referem pouco as dificuldades dos estudantes nos comentários finais aos escritos ou, quando as mencionam, fazem-no de um modo subjectivo e impressionista (Dabène, 1996; Reuter, 1996)<sup>30</sup>.

Souchon (2002) não deixa de avançar uma hipótese para explicar o facto de os professores manifestarem a tendência para descurar a correcção dos escritos: «si la plupart des enseignants ne corrige pas (ou très peu) la forme des écrits de leurs étudiants, c'est parce qu'ils estiment qu'ils finiront bien par trouver leur *propre* forme à force d'être exposés à des textes scientifiques (comme eux-mêmes y sont parvenus).» (Souchon M., 2002:109). Ao mesmo tempo, o especialista observa também que, ainda que isso seja válido para alguns estudantes, acaba por não sê-lo para a maioria deles. Esta mesma atitude, ainda muito presente nos nossos dias, não deixa de acarretar consequências gravosas para a "consciência" e desempenho escritural dos estudantes, impedindo-os, ao mesmo tempo, de ser mais activos na escrita, como sublinham alguns investigadores: «evidence tends to suggest that it is important for teachers not to correct learners or to give correct answers immediately. Presenting students with a degree of autonomy in this way empowers them in becoming active participants in written compositions rather than passive recipients of feedback.» (Clenton, s.d.:4). É precisamente, por isso, que a importância do *feedback* não deve ser subestimada, uma vez que, pelos motivos apontados, «it may ease a student's learning process.» (*Idem*). Na verdade, da qualidade do *feedback* dado e recebido vai depender o melhor ou pior diagnóstico e consciencialização das dificuldades e estratégias activadas na escrita, que conduzirão a um melhor ou pior correcção das primeiras e reajuste das segundas em actos escriturais futuros, numa procura contínua do seu aperfeiçoamento.

---

<sup>30</sup> Reuter detecta diversos problemas ligados à correcção que é, habitualmente, feita dos escritos dos alunos: «domination des remarques locales (vs globales), domination des remarques portant sur la mise en texte (vs narration-fiction), domination des remarques normatives ou sommatives (vs explicatives), domination des remarques non-impliquées (i.e. le correcteur comme personne et comme lecteur), domination des remarques negatives (vs positives).» O investigador explicita ainda, mais adiante: «Cela signifie notamment qu'à la demande d'un texte il est répondu sur la phrase, la surface, les micro-structures. Les annotations ne peuvent permettre ni la compréhension des erreurs, ni l'amélioration du texte. La communication est en péril aussi bien par l'absence de coopération du récepteur que par la disymétrie établie [...].» (Reuter, Y. (1996). «De la rédaction à une didactique de l'écriture ?». In Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP, pp. 55-56).

De sublinhar ainda que as expectativas e exigências, em termos da qualidade da escrita, variam, muitas vezes, de acordo com os professores, como se dão conta alguns investigadores:

«[...] at present tutors expect different things from student writing. One tutor may specify the need for a clear mention of relevant theories in an essay, while other indicates that if theory is to be used it must appear only to the limited extent required for the demonstration of its efficacy or otherwise in a particular case study. Similarly, some tutors reject titles formulated as questions, dislike subheadings and object to repetitive cross-referencing, while others demand all of these. Some tutors still object to any use of the first person in essays, while others allow, or even encourage, moderate use.» (Husain & Waterfield, 2006:32).

Outros estudiosos procuram ainda avançar algumas soluções para corrigir essa mesma disparidade de expectativas e critérios, por parte dos professores, que acaba por prejudicar e confundir, ainda mais, os alunos do ensino superior na aprendizagem da escrita: «Teaching staff should be encouraged to reflect upon what they are expecting from their students; wherever possible, these expectations should be made explicit and standardised across departments and faculties.» (Thornton & Coppard, 2006:45).

Privados, a maioria das vezes, de um ensino da escrita académica, os estudantes vêem-se forçados a (re)inventá-la, a partir de uma espécie de processo intuitivo de aquisição de linguagem e de uma reconstrução racional de como o texto académico deveria ser estruturado. São, por isso, vítimas de um vaivém de tentativas e erros ao nível da gestão (que julgam ser a mais correcta) do processo de escrita (Kruse, 2003), uma vez que «les attentes génériques qu'ils apportent avec eux à la situation d'apprentissage de l'écrit disciplinaire sont souvent en conflit fondamental avec celles de leurs professeurs et des disciplines représentées par ces professeurs.» (Russell & Donahue, 2006:7)<sup>31</sup>.

Além disso, para além de terem de lidar – quando escrevem os seus primeiros textos na universidade, sobretudo – com uma série de documentos escritos com regras e funções a que não foram habituados, os estudantes têm ainda de organizar os seus processos de escrita com a ajuda de um conjunto vasto e complexo de procedimentos: leitura, tomada de notas, recolha de dados, argumentação, formulação de ideias, revisão, etc. Há ainda a acrescentar as exigências contraditórias com que se vêem, frequentes vezes, confrontados – citar, mas não demasiado; mostrar originalidade, mas referir-se, ao mesmo tempo, ao discurso dos professores; etc. E é no meio desta “sobrecarga intelectual” que os alunos terão de aprender a pensar e a argumentar a partir dos conhecimentos adquiridos.

<sup>31</sup> Os dois estudiosos acrescentam, ainda acerca do mesmo assunto, o seguinte: «Puisque les professeurs sont entièrement socialisés dans les pratiques textuelles de leurs configurations disciplinaires différentes, ils présupposent souvent que les genres qu'ils connaissent sont les genres du monde académique en général. Mais ces “genres de la salle de classe” varient énormément d'une discipline à l'autre, et un étudiant doit deviner le genre et les attentes sans aide de la part des professeurs des diverses disciplines, qui ne sont souvent pas conscients des luttes des étudiants mais pensent que l'écrit de leur discipline est un outil transparent, une simple transcription d'une pensée préélaborée.» (Russell & Donahue, *op. cit.*, p. 7).



Falta, assim, desenvolver nos professores universitários, uma «consciência disciplinar didáctica». Russell e Donahue (2006) não deixam de expressar a sua preocupação relativamente a esta questão:

«Comment susciter chez les professeurs d'université, à travers les disciplines, une volonté d'exiger l'écrit et de l'évaluer, ainsi qu'une conscience du rôle de l'écrit dans la construction des savoirs et dans l'apprentissage approfondi? Il faut réussir à créer une forme de formation "furtive" ainsi que trouver une façon de rendre aux enseignants des diverses disciplines une responsabilité envers la langue et son rôle dans les apprentissages et les évaluations.» (Russell & Donahue, 2006:8).

Independentemente das soluções que venham a ser adoptadas para corrigir o que tem estado mal, no âmbito do ensino da escrita nos estabelecimentos de ensino superior, o certo é que, face às inúmeras dificuldades de escrita que os alunos deste nível enfrentam, é importante o ensino superior repense algumas das estratégias que tem vindo a adoptar para ministrar o conhecimento, como sublinham Angier e Palmier (2006), «universities today must confront the necessity of teaching not only their traditional subjects – and new ones – but also the skills to comprehend them and communicate them to others. If these skills are neglected, either students will fail, or their degrees will be devalued, and they, their employers and our society as a whole will have been cheated.» (Angier & Palmer, 2006:15).

Atendendo aos autores que se debruçam sobre esta questão, é importante envidar esforços sérios, com vista à promoção de um ensino cada vez mais consciente e sistematizado da escrita, no ensino superior. E isso inclui, necessariamente, o ensino e aprendizagem do texto argumentativo escrito, género muito usado, no ensino superior, como é sabido.

## **2.4 O ensino e aprendizagem da argumentação: obstáculos, dificuldades e perspectivas<sup>32</sup>**

Numa sociedade crescentemente globalizada e competitiva, onde a persuasão adquire um papel de relevo através das mais variadas formas escritas e não só – jornais, revistas, publicidade, discursos políticos, artigos de opinião, monografias, críticas

---

<sup>32</sup> Neste sub-capítulo, não visamos definir ou defender uma «teoria» da argumentação, em particular. Pretendemos, isso sim, dar conta, ainda que de um modo geral, de algumas linhas teóricas e tendências exploratórias e didácticas mais actuais no campo da argumentação, em termos mais gerais, e do texto argumentativo escrito, em particular. Algumas delas são por nós adoptadas na exploração e análise dos escritos elaborados pelos alunos, no âmbito do presente estudo, como ainda teremos a oportunidade de ver, mais à frente, no capítulo III.

literárias, ensaios filosóficos, debate público, artigos científicos, etc. –, saber construir e desconstruir a argumentação é fundamental<sup>33</sup>.

Na verdade, a competência argumentativa é uma das mais valorizadas, nos nossos dias, tanto em trabalhos escolares ou académicos como nos mais variados cenários profissionais, políticos ou económicos, onde o êxito e a credibilidade alcançados estão fortemente dependentes do modo como se convence ou persuade o outro com a exposição de convicções e argumentos.

No entanto, o processo de ensino e aprendizagem da argumentação acaba por ter de enfrentar uma série de obstáculos – que precisam de ser contornados e ultrapassados –, pelo facto de ser um tipo de texto bastante complexo e, logo, de difícil manejo didáctico.

#### 2.4.1 Um tipo de texto a construir

«S'il est honteux de ne se pouvoir défendre avec son corps, il serait absurde qu'il n'y eût point de honte à ne le pouvoir faire par la parole, dont l'usage est plus propre à l'homme que celui du corps» – Aristote.

A complexidade que caracteriza a argumentação acaba por lhe vedar, logo à partida, a possibilidade de uma definição e enquadramento teóricos satisfatórios, como se dão conta alguns especialistas, desde há uns anos a esta parte. É o caso de Georges Vignaux (1976): «l'étendue du domaine, sa complexité, mais surtout sa quotidienneté, autrement dit l'inscription des processus argumentatifs dans toutes les opérations de la vie sociale, tout cela considéré, je ne peux croire à la possibilité de résumer l'argumentation en une théorie satisfaisante. [...]» (Vignaux, 1976:1). Mais à frente, o especialista aponta alguns dos perigos que uma definição e/ou conceitualização da argumentação pode implicar: «Il y a ainsi des dangers à ne considérer l'argumentation que dans une opposition avec la démonstration ou à ne la définir qu'en fonction de l'auditoire auquel elle s'adresse.» (*Idem*:11). É, por isso, importante analisar criticamente todo o tipo de conceitualização necessário à abordagem da argumentação. Nesse sentido, Vignaux conclui que «le problème est ainsi de construire en même temps que de considérer toute définition de l'argumentation comme provisoire, n'ayant d'autre visée qu'exploratoire d'un domaine aussi complexe que spécifique.» (*Idem*:16).

Não é, pois, de admirar que, de entre todos os tipos de texto, seja o argumentativo aquele que tem traçado um percurso teórico mais problemático e controverso aos mais diversos níveis (Portine, 1978). Basta, para isso, recordar a famosa questão

<sup>33</sup> A desconstrução deste tipo de discurso é, por exemplo, particularmente útil, no que toca a muitas das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação social, largamente responsáveis pela (de)formação da opinião pública.

da retórica, que, rejeitada, em contexto escolar, durante um longo período de tempo, só mais recentemente, conseguiu granjear uma maior aceitação e reabilitação com Perelman e a sua «*nouvelle rhétorique*» (1958). Como observa Declercq (1995), é com Perelman que a teoria da argumentação reconquista o seu lugar no Ocidente moderno: «la théorie de l'argumentation retrouve sa place dans le socle épistémologique de l'occident moderne, comme composante essentielle des relations sociales et interhumaines.» (Declercq, 1995:119). Segundo a especialista, se uma boa parte da argumentação deve muito à lógica, a adesão do auditório tem a ver com mecanismos outros que não a lógica. Assim, a tipologia dos argumentos acaba por contemplar esta dualidade de componentes lógicas e não lógicas. Além disso, é adoptada, parcialmente, a descrição do raciocínio persuasivo de Aristóteles, sem, no entanto, se colocar a tónica no silogismo (Perelman, 1958).

A nova retórica é definida por Perelman (1958) como o estudo dos meios de argumentação, que não os de língua formal, que permitam granjear a adesão do outro a teses com que é confrontado: «l'étude des moyens d'argumentation, autres que ceux de la logique formelle, qui permettent d'obtenir, d'accroître l'adhésion d'autrui aux thèses qu'on propose à son assentiment.» (Perelman, 1958:38).

São numerosos os estudiosos que, na senda de Perelman, colocam a tónica na situação da argumentação e no auditório. Charolles (1980), por exemplo, partilha dessa óptica: «Il y a argumentation chaque fois qu'un agent (individuel ou collectif) produit un discours destiné à modifier ou renforcer les dispositions d'un sujet ou d'un ensemble de sujets à l'égard d'une thèse ou conclusion.» (Charolles, 1980:13). Plantin (1990), por seu lado, no seu estudo *Essais sur l'argumentation* (Plantin, 1990), define a argumentação como uma «opération par laquelle un énonciateur cherche à transformer par des moyens linguistiques le système de croyances et de représentations de son interlocuteur.» (Plantin, 1990:73).

Outros teóricos, como Toulmin (1993), centram mais a sua atenção em torno dos raciocínios não formais em língua natural:

«Nous nous proposons d'attaquer les principaux problèmes soulevés par l'évaluation des arguments [...] Nous chercherons à caractériser ce qu'on peut nommer « le processus rationnel », les procédures et catégories que nous pouvons utiliser pour défendre et régler tout type d'affirmation. [...] Nous nous intéresserons aux arguments justificatifs destinés à soutenir des assertions, aux structures que l'on peut s'attendre à les voir présenter, à la valeur à laquelle ils peuvent prétendre et aux différentes manières dont nous pouvons les classer, les évaluer et les critiquer.» (Toulmin, 1993:19).

Ao passo que a primeira abordagem se centra mais nas interacções e consagra um lugar de destaque às características das situações de comunicação, esta perspectiva é já mais de ordem lógico-formal, centrando-se mais nos valores que subjazem aos

raciocínios comuns e nos elementos implícitos que possibilitam estes mesmos raciocínios, denominados de «lois de passage».

Alguns estudiosos, como Ducrot (1980), encaram a argumentação, não como um produto do discurso, mas sim como um produto da língua. Ducrot desenvolve, assim, com Jean-Claude Ascombre, uma teoria da argumentação na língua, segundo a qual, «l'argumentation est l'opération linguistique par laquelle un énonciateur avance un énoncé-argument dont la structure linguistique oriente le destinataire vers certains enchaînements.» [...] Un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1 comme destiné à en faire admettre un autre. Cet énoncé-conclusion est le plus souvent implicite et impose à l'auditeur ou au lecteur un travail de reconstruction.» (Ducrot, 1980:36). A linguagem é, pois, vista, segundo esta óptica, não tanto como um instrumento para descrever o mundo, mas como um meio de fazer agir o seu interlocutor.

Adam (1992), por seu lado, acaba por misturar as duas primeiras perspectivas (dimensão interaccional e logico-linguística da argumentação) no modo como concebe e define a sequência argumentativa: «Le discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument).» (Adam, 1992:104).

A dimensão interaccional da argumentação acaba também por ser sublinhada nas definições que colocam a tónica na dimensão dialógica do discurso argumentativo, como nota Boissinot (1992):

«[...] sur le caractère fondamentalement dialogique des textes argumentatifs: explicitement ou implicitement, ceux-ci sont toujours le lieu d'une vision contradictoire du monde, et s'organisent autour de deux thèses affrontées (même si, pour des raisons stratégiques, l'une d'entre elles peut être occultée). Le texte argumentatif opposera donc deux pôles énonciatifs: tenant de la thèse proposée/tenant(s) de la thèse refusée, voire trois si l'on prend en compte l'existence d'une opinion indécise qu'il s'agit de faire basculer du côté de la thèse proposée [...]. Les textes argumentatifs sont nécessairement dialogiques et posent toujours le problème du statut de la parole de l'autre.» (Boissinot, 1992:23).

Com efeito, o dialogismo subjacente à argumentação exige, mais do que em qualquer outro tipo de texto, boas capacidades, ao nível da interpretação e gestão da polifonia enunciativa. E nem sempre é fácil apreender e administrar a multiplicidade de vozes que percorrem este tipo de texto, sendo a enunciação uma das dificuldades mais recorrentes nos alunos, como ainda teremos a oportunidade de ver, mais à frente, numa análise mais aprofundada.

Da prática contemporânea da argumentação, cada vez mais necessária, por causa da forte mediatização de um mundo social e profissional, onde o barómetro do poder se rege pela qualidade e eficácia da comunicação, resulta, assim, a necessidade de uma formação sistemática, no que se refere às técnicas da argumentação, essenciais a tomadas de decisões racionais e motivadas. Nesse sentido, o domínio da lín-

gua, a competência para estruturar com eficácia o discurso, assim como a prática do debate contraditório começaram a integrar, cada vez mais, os programas de ensino.

O aluno, para compreender um texto, terá de discernir os meios “linguageiros” (“langagiers”) implícitos e explícitos que permitam a identificação de diversos elementos: o modo como o autor se apresenta no texto; a imagem que ele dá do seu destinatário; a maneira como ele apresenta a situação de troca entre ambos; a intenção que o texto, implícita ou explicitamente, manifesta; do que trata efectivamente o texto; como é que o redactor justifica a escolha do assunto; qual o lugar social de produção-recepção e de que modo ele se distingue dos outros lugares.

Em síntese, e de acordo ainda com a óptica de Ducrot, os componentes textuais inscritos no texto exigem um nível de análise diferente do discurso, cujas componentes comunicacionais provêm da realidade exterior ao texto.

## 2.4.2 Em direcção a uma nova didáctica da argumentação

### 2.4.2.1 Princípios gerais

É somente a partir dos finais dos anos 80, como já vimos, que a argumentação passa a ter algum reconhecimento institucional nos estabelecimentos escolares (Garcia-Debanc, 2001). Devemos, no entanto, questionar-nos se as actividades que têm vindo a ser propostas aos alunos para exercitar essa escrita são as mais adequadas (Golder, 1996).

Para isso, é importante que nos centremos um pouco, em primeiro lugar, sobre algumas das conceptualizações teóricas que têm vindo a ser construídas por alguns especialistas.

Ducrot (1980b), por exemplo, alargou o conceito de língua ao contemplar fenómenos frequentemente tidos como extra-linguísticos (intenção dos interlocutores, por exemplo). Para o estudioso, a argumentação representa a actualização das potencialidades argumentativas inscritas na própria estrutura linguística. Ou seja, quando se argumenta activam-se os recursos que a língua nos disponibiliza. Assim sendo, é a nossa língua que constrói a nossa argumentação. Logo, o que garante a eficácia de uma determinada argumentação não depende do facto de se ter boas ideias ou de se ter razão, mas sim do facto de conseguirmos dominar a língua ao ponto conseguirmos convencer um auditório a respeito do que quer que seja.

A perspectiva de Ducrot, impulsionador da linguística pragmática, acabou, assim, por trazer uma nova luz teórica à argumentação. À revelia da óptica saussuriana de uma linguística da informação, a linguística pragmática, muito ostracizada nos anos sessenta, estuda os actos da fala e o funcionamento argumentativo do discurso. A teoria da enunciação, as noções de implícito e das leis do discurso e o conceito de orientação argumentativa acabariam, dessa forma, por enriquecer bastante a noção de argumentação (Chartrand, 1995; Ducrot, 1980; Masseron, 1994; Perelman, 1999).

Chartrand (1995), uma das grandes especialistas contemporâneas da argumentação, insurge-se, por seu lado, contra a forma como o discurso argumentativo é trabalhado pelo sistema de ensino francês. A estudiosa adopta, assim, na senda da didáctica da argumentação proposta por Fall (2002)<sup>34</sup>, a perspectiva de uma nova didáctica da argumentação assente num pilar que, na sua opinião, vai determinar uma outra concepção da argumentação, e, logo, um outro rumo no ensino deste tipo de texto: a distinção entre texto e discurso e a relativa autonomia do primeiro (“instance textuelle”) em relação ao segundo (“instance discursive”).

A instância discursiva, no entender de Chartrand, é composta por uma série de elementos comunicacionais nos quais assenta a base de toda a comunicação verbal: o autor, o leitor, o objectivo do autor, o contexto espaço-temporal e o lugar social de produção e recepção (família, escola, local de trabalho...) onde se desenrola a actividade “linguajeira” (“activité langagière”). A instância textual, por seu lado, compreende um certo número de elementos diferentes dos do discurso – o redactor<sup>35</sup>, o destinatário, a intenção e o assunto do texto –, que não têm existência real fora do texto.

Para esta especialista, a compreensão do texto « implique donc de chercher comment les « composants communicationnels » se manifestent concrètement dans le « texte » (Chartrand, 1995 [3]:43). Ou seja, é necessário que o leitor do texto vá bastante mais além dos elementos textuais que estão à superfície, com vista a entender melhor o modo como os diversos elementos que integram a instância textual interagem e marcam presença no escrito, numa tentativa, ao mesmo tempo, de apreender o texto na sua globalidade comunicativa.

<sup>34</sup> Apologista de uma argumentação direccionada, essencialmente, para a comunicação, Fall, através do seu curso prático, *Argumentation and Communication*, procura ajudar os alunos do ensino superior a apresentarem as suas ideias a partir de uma argumentação persuasiva e analítica. Diversas directrizes de leitura e escrita, entre outros exercícios, tentam estimular conexões entre um pensamento lógico e claro, uma leitura crítica e a escrita final. É um curso que visa, sobretudo, ajudar os estudantes a planificar, organizar e apresentar as suas análises e pesquisas através de uma argumentação sólida e fundamentada que vá ao encontro das expectativas do auditório. In Fall, K. (2002), *Argumentation and Communication*, London:Springer).

<sup>35</sup> Chartrand utiliza o termo “redactor”, uma vez que este, por não existir fora do texto, distingue-se de “autor”, do qual muitas características não interessam ao leitor (as suas características físicas, por exemplo).

Num outro artigo seu, a especialista tenta mostrar porquê e como o discurso argumentativo pode ser ensinado como uma manifestação da língua e do discurso, simultaneamente.

Assim, a autora defende que, ao contrário do que dão a entender os Programas emanados do Ministério da Educação francês, não se trata de dois níveis distintos, mas sim de dois níveis complementares da linguagem. Na verdade, segundo ela, a argumentação não se encontra já instalada na língua, de antemão. Algumas expressões linguísticas (marcadores de relação, tempos e modos verbais, verbos modalizadores, etc.), por exemplo, orientam os enunciados onde figuram, conferindo-lhes, dessa forma, uma finalidade argumentativa.

#### 2.4.2.2 Algumas linhas norteadoras de uma didáctica da argumentação

A língua é pré-formada argumentativamente e não um recipiente onde é depositada a argumentação. Na perspectiva da especialista, deve-se, por conseguinte, estudar a argumentação como uma construção de estratégias discursivas, cujos mecanismos linguísticos é necessário identificar, sendo o levantamento e análise destes mecanismos linguísticos necessários a uma melhor compreensão e produção mais eficaz dos discursos argumentativos.

Porém, não é, muitas vezes, essa a postura didáctica adoptada, uma vez que existe ainda uma tendência generalizada para olhar, em consonância com a abordagem feita pela nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca na obra *Tratado da Argumentação*<sup>36</sup> (1958), o estudo dos discursos argumentativos como um estudo do conteúdo referencial da argumentação (origem, ordem e validade dos argumentos utilizados), exclusivamente.

Assim sendo, para Chartrand, a abordagem comunicativa da argumentação, para além do estudo dos conteúdos referenciais, deve interessar-se por este tipo de texto enquanto acto de língua e de discurso. Nesse sentido, a especialista avança algumas propostas didácticas para um ensino mais eficaz deste género de textos.

Segundo a autora, deve-se, por exemplo, começar por oferecer um leque, o mais diversificado possível, de textos argumentativos para que os alunos entendam que a argumentação está omnipresente na língua e que muitos textos acabam por

---

<sup>36</sup> Nesta obra, é apresentada uma abordagem minuciosa das diferentes modalidades em que se desenvolve a argumentação (a organização dos dados, o destinatário, os interlocutores, ...), bem como as técnicas argumentativas assentes no tipo de argumentos utilizados.

adoptar uma estratégia informativa ou narrativa destinada a servir uma finalidade argumentativa.

Para isso, um dos passos a seguir será o de solicitar ao aluno que, com a sua intuição, identifique textos argumentativos, num leque diversificado de textos, tentando responder à pergunta “Quem, neste texto, quer obter o acordo de quem e como?” Esta questão levará, dessa forma, o aluno à identificação dos diferentes parâmetros da situação argumentativa: o emissor, o receptor, o tipo de adesão solicitada pelo primeiro (conclusão) e como é que ele o faz (argumentos e estratégias argumentativas).

De acordo com Chartrand, é, igualmente, importante introduzir algumas noções, tais como conclusão explícita vs conclusão implícita, conclusão principal vs conclusão secundária e hierarquização das conclusões.

Segundo esta autora (1995 [1]) ainda, a estrutura de uma argumentação compreende um determinado número de categorias, de entre as quais se encontram algumas mais importantes: a tese e a conclusão secundária; o argumento, contra-argumento ou não argumento; o pressuposto discursivo. Esta perspectiva não deixa de coincidir com outros estudos já feitos (*vide* Adam, 1992).

Relativamente à primeira categoria, existe, na perspectiva da investigadora, argumentação, se existir uma tentativa de conduzir, por intermédio do discurso, o destinatário a aceitar uma conclusão, ou, por outras palavras, a tese, que não se situa necessariamente no fim do texto. Esta última é o enunciado ou conjunto de enunciados, explícita ou não, marcada (“logo”, “em conclusão”, “por conseguinte”...) ou não, que expõe aquilo para que converge todo o texto. A maioria dos textos argumentativos, como se dá conta a investigadora, apresenta ainda várias conclusões, denominadas de secundárias, uma série de enunciados que resumem o valor argumentativo de um ou de vários argumentos.

No que se refere à segunda categoria, isto é, ao argumento, contra-argumento ou não argumento, a investigadora defende que, para que uma conclusão possa ser persuasiva, é necessário que ela seja expandida ou apoiada por enunciados a que chamamos “argumentos”. Assim, no seu entender, um argumento «est un énoncé qui appuie ou étaie un autre énoncé qui, lui, a valeur soit de conclusion secondaire, soit de thèse. Autrement dit, l’argument est un énoncé conduisant le lecteur à admettre un autre (conclusion). Cette notion a pour corollaire celle de « contre-argument » qui est un argument contrant la visée argumentative générale d’un discours.» (Chartrand, 1995 [1]:43). Além disso, tendo em conta que responde sempre, implicitamente ou não, a um outro discurso, todo o discurso argumentativo acaba por conter, explicitamente ou não, um ou vários contra-argumentos. Moescheler (1985) já havia exposto uma óptica semelhante, num dos seus estudos:



«Un argument définit toujours une classe de contre-arguments, comme une conclusion définit une conclusion inverse. Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. [...] Cette propriété qu'a l'argumentation d'être soumise à la réfutation me semble être une de ses caractéristiques fondamentales et la distingue nettement de la démonstration ou de la déduction, qui, à l'intérieur d'un système donné, se présentent comme irréfutables.» (Moeschler, 1985:47).

Assim, o discurso argumentativo tem sempre subjacente um contra-discurso, sendo isso que distingue a argumentação, por si polémica e dialógica, da mera demonstração, que não admite nem contempla qualquer tipo de discussão.

Chartrand avança também a noção de “não-argumento”, que, segundo ela, «renvoi à un énoncé qui, soit se limite à développer un argument sans en modifier la visée argumentative (c'est le rôle joué par un exemple qui n'est jamais un argument, quoiqu'en disent les correcteurs du MÉQ), soit n'a pas de lien avec la visée argumentative du discours. » (Chartrand, 1995 [1]: 43-44).

Na perspectiva da autora ainda, e no que se refere ao pressuposto discursivo, mais concretamente, a identificação das conclusões e dos argumentos não basta para compreender e avaliar um discurso argumentativo, uma vez que a compreensão deste está também dependente de uma outra categoria: o pressuposto (enunciado implícito) discursivo.

O pressuposto discursivo é, pois, fundamental, dado que representa o elo de ligação entre o argumento e a conclusão. É, por isso, muito importante que os alunos saibam identificar o pressuposto subjacente a cada argumento, porque é a partir daí que eles estarão aptos a explicar o motivo pelo qual um determinado enunciado pode ser aceite como um argumento válido para uma determinada conclusão.

Para se descortinar a estrutura argumentativa de um discurso, é, assim, necessário identificar as diferentes categorias que acabámos de explicitar, verificando, ao mesmo tempo, de que modo elas se organizam dentro do texto.

No entender de Chartrand, para desenvolver a compreensão do texto argumentativo nos alunos, é necessário descortinar e mostrar as relações existentes entre os meios linguísticos utilizados e o efeito produzido sobre o destinatário. É, por conseguinte, enquanto “phénomène de discours” que a noção de argumento deve, essencialmente, ser estudada, e não a partir de uma tipologia de argumentos assente em critérios extralinguísticos (filosóficos ou morais) arbitrários e que derivam mais de juízos de valor do que de critérios discursivos. Na verdade, segundo esta estudiosa, «on confond le domaine du discours et on escamote ainsi l'étude du fonctionnement du discours et de la langue. » (Chartrand, 1995 [1]:44).

No entanto, para compreender um texto/discurso argumentativo, para além da identificação da sua estrutura, é necessário ainda entender o que a motiva.

É, por isso, importante ter uma noção bem presente, a de estratégia discursiva, conjunto de meios escolhidos pelo escrevente para atingir o seu objectivo. Aqui, o

autor pode optar por privilegiar a refutação, a explicação, a demonstração ou a deliberação, necessárias à compreensão e produção de discursos argumentativos, que põem a nu a inutilidade de planos predefinidos (plano americano, plano dialéctico, etc.), praticamente inexistentes nos textos reais. E, neste campo, a organização da informação do texto argumentativo escrito adquire um papel essencial a não descurar.

#### 2.4.2.3 A argumentação: uma competência que urge promover em contexto escolar e académico

Mau grado a importância desta competência para as diversas áreas do saber e do saber-fazer, são ainda praticamente inexistentes, em Portugal, os estudos consagrados à prática da argumentação e construção do texto argumentativo (Veiga e Baptista, 2004:10).

Além disso, os discursos argumentativos não têm vindo a ser trabalhados de uma forma sistemática e criteriosa pelo ensino habitualmente praticado nas escolas ou, então, são-no tardiamente (Pereira, L.A.:2005; Prata:2003). A actividade discursiva limita-se, frequentemente, à compreensão e produção de textos narrativos ou descritivos, uma vez que se considera serem os textos argumentativos demasiado complexos para os alunos dessas faixas etárias. Benoit não deixa de comentar esta realidade:

«Les stratégies mises en oeuvre par les lycéens confrontés à des textes non fictionnels, en particulier argumentatifs, sont bien moins connues que celles qui sont mobilisées pour comprendre des textes de fiction, en particulier narratifs (Denhière et Deschesnes). Or, c'est de ce type de compétences que la réussite scolaire dépend pour une large part à ce niveau: alors que les lycéens s'ouvrent largement, cette lacune est gênante pour qui veut aider le maximum de "nouveaux lycéens" à réussir en réception de textes qu'ils peuvent à avoir étudié dans leur programme littéraire et en production, dans les argumentations qu'ils auront à développer en français et dans plusieurs autres disciplines.» (Benoit, 1992:84).

Esquece-se, assim, que todos nós, desde as mais tenras idades, para além de narrar e descrever, também argumentamos, no nosso dia-a-dia, nas mais variadas circunstâncias e contextos, como defendem muitos dos estudiosos que se têm dedicado ao assunto (Adam, 1992; Chartrand, 1990; Dolz, 1996; Pereira, 2006; Perelman, 1999)<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Chartrand, por exemplo, defende o papel de destaque que a argumentação deveria ter no ensino: «Elle devrait tenir une place importante dans l'enseignement du français, voire dans la formation des jeunes. En effet l'argumentation – que nous définirons sommairement comme l'activité de discours visant à convaincre – est sans doute la manifestation discursive la plus courante et la plus constante au long de la vie. L'enfant

A atestar isso, está também a forma como, em Portugal, este género textual é contemplado pelos programas e manuais escolares destinados aos diversos níveis de ensino. As actividades destinadas a trabalhar o texto argumentativo propostas em muitos desses manuais, por exemplo, reflectem, algumas vezes, uma concepção simplista e redutora deste tipo de texto com todas as consequências que isso possa, eventualmente, acarretar para um ensino e aprendizagem mais eficazes da argumentação: as directrizes para a elaboração do texto argumentativo são, por vezes, vagas e pouco claras, não especificando o auditório e/ou destinatário a quem se destina o escrito; o contexto ou a finalidade do texto não são claramente definidas ou então não o são, de todo; as tarefas incidem, frequentemente, sobre o produto em detrimento do processo de produção do texto argumentativo; etc.

Estas razões parecem explicar que, no nosso país, uma parte significativa dos estudantes conclua o ensino secundário com níveis deficitários na competência escritural, incluindo a capacidade para argumentar e dissertar, acabando muitos deles por prosseguir os estudos com atrasos notórios e preocupantes, relativamente a esse aspecto, com todas as consequências que daí derivam para o êxito académico e/ou profissional.

Num estudo de 1996 sobre a preparação académica dos alunos do Ensino Secundário em Portugal, publicado pelo Instituto de Inovação Educacional, os professores do ensino superior não deixam de denunciar a pouca preparação dos estudantes universitários do 1º ano, ao nível da escrita (Fonseca, 1998). Esta opinião vem ao encontro de algumas investigações estrangeiras, que concluíram que o que os alunos do ensino secundário escreviam, habitualmente, se prendia com a elaboração de relatórios e classificação de ensaios, afastando-se, assim, de outros géneros de textos mais em consonância com as exigências do ensino superior.

Na verdade, ainda que, nos últimos anos, tenha já emergido, nas ciências da educação, um conjunto de investigações sobre o discurso argumentativo, o campo ainda revela muito a falta de ideias claras sobre abordagens didácticas estratégicas na sala de aula, assim como sobre os tipos de competências e requisitos que o ensino e aprendizagem da argumentação exigem a professores e a alunos.

As consequências de um conhecimento ainda escasso e pouco trabalhado, ao nível do ensino e aprendizagem do texto argumentativo, são inevitáveis. Assim, não são raros, por exemplo, os autores que denunciam as dificuldades dos estudantes do ensino superior, no que se refere à competência argumentativa (Barrass, 1996; Björk,

---

n'argumente-t-il pas dès qu'il parle, lorsqu'il négocie son heure de coucher ou discute des choix alimentaires ou vestimentaires que ses parents voudraient faire pour lui ?» (Chartrand, S.G. (1990). «L'argumentation, aussi un fait de langue». In *Québec Français*, nº 79, p. 40).

2003c; Bono e Barrera, 1998; Carvalho, 1998; Dolz, 1996; Matias, 2002; Monballin & Magoga, 2002; Murray & Kirton, 2006; Romero, 2000; Souchon, 2002; Vieira, 2004).

São, pois, muitas as dificuldades apontadas aos estudantes deste nível de ensino: não compreendem os métodos de redacção, falta-lhes espírito crítico e de síntese; são incapazes ou não querem imaginar um auditório; conhecem mal as características retóricas dos modos de exposição e de argumentação; têm dificuldade em distanciar-se das ideias e pensamentos dos autores dos textos; denotam problemas em seleccionar e organizar a informação mais relevante (o que se relaciona, em parte, com a dificuldade em imaginar um destinatário); têm dificuldades em ordenar e expressar as suas próprias ideias e reflexões; etc. Huver e Katchavenda (2002), por exemplo, afirmam que os estudantes a frequentar o 1º ano da Universidade «ont du mal à mobiliser les savoirs en adéquation avec la thèse qu'ils défendent, si bien qu'ils proposent des arguments non pertinents, sans rapport avec la thèse soutenue. [...] ne savent pas comment rédiger une argumentation pertinente [...]» (Huver & Katchavenda, 2002:195). As mesmas autoras acrescentam ainda que a estrutura da argumentação, quando existe, é, frequentemente, deficitária, uma vez que os estudantes não explicitam a tese defendida, produzem demonstrações incompletas e não dominam o uso dos conectores, o que os conduz, não raras vezes, à escrita de conclusões incoerentes.

Existem, assim, uma série de dificuldades que os alunos sentem na escrita do texto argumentativo que derivam da complexidade que caracteriza este tipo de escrito.

Como observa Angulo, por exemplo, «para que podamos hablar de argumentación, debe darse una situación de desacuerdo (oposición) sobre una determinada posición o proposición; es decir, debemos contar con la confrontación de un discurso y de un contradiscurso, generalmente formulado mediante las estructuras contraargumentativas de concesión y refutación.» (Angulo, 2001:50). Declercq, num dos seus estudos, não deixa de destacar o mesmo aspecto: «l'argumentation est une technique sociale, un art pour la cité, fondé sur la fécondité argumentative de la confrontation des contraires.» (Declercq, 1995:28). Brassart diagnostica a mesma dificuldade no uso da contra-argumentação em alunos do ensino secundário: «les élèves du CE2 à la 5ème utilisent spontanément fort peu de contre-arguments dans leurs productions argumentatives écrites et que, d'autre part, certaines macro-informations à valeur contre-argumentative sont assez faiblement restituées en *rappel*, par les sujets les plus jeunes particulièrement.» (Brassart, 1989:52).

E, como nota Emmel (1996), é este questionamento que define a argumentação («acts of reading to absorb but not to question [...] are not acts of argument because they are *not acts of inquiry*.» – Emmel, 1996:37), sendo, ao mesmo tempo, bastante relevante para a construção do conhecimento: «If we are to understand the connections between the act of reading as a text and argument as an act of constructing knowledge in response to the 'texts' created by our reading, then such inquiry into how we read is important.» (*Idem*).

Para além da gestão da contra-argumentação, os alunos, de acordo com alguns estudos já feitos, sentem dificuldade na construção do esquema básico da argumentação, que, segundo Angulo, «consiste en poner en relación (relación estructural) una série de datos (argumentos) con una conclusión a la que se há de llegar; relación que puede ser garante y apoyo, o refutación o exepción.» (Angulo, 2001:51).

Emmel e os colegas (1996) procuram avançar uma explicação para esta dificuldade dos alunos, fazendo recair a responsabilidade sobre o ensino, que não costuma trabalhar as relações entre a conclusão e o resto do texto: «we rarely teach students to explore the relationship between their conclusions and the evidence that led to those conclusions.» (Emmel et alii, 1996:viii). A construção do raciocínio acaba, assim, por sair prejudicada, uma vez que somente «reasoning which gives us true conclusion from true premises is good reasoning.» (Cornoldi & Oakhill, 1996:118). A lógica do “entimema”, garantia da validade do raciocínio argumentativo, que resulta da aceitabilidade das premissas – cuja natureza confere probabilidade e verosimilhança<sup>38</sup> ao raciocínio argumentativo<sup>39</sup> – acaba, assim, por não ser garantida, nalguns dos textos produzidos por uma boa parte dos alunos (Declercq, 1995).

Como defende ainda Vignaux (1976), «toute relation logique, si on peut lui attribuer une signification déterminée, ne prend cependant de portée et de sens discursif que par les connivences et les rappels qu’elle entretient avec d’autres relations du discours, dans la relation globale que celui-ci constitue.» (Vignaux, 1976:259). Mais adiante, e ainda a propósito da forma como é construída a lógica discursiva, este autor acrescenta que o discurso funciona, ao mesmo tempo, de forma retrospectiva e prospectiva, sendo este, precisamente, o movimento que define o sentido<sup>40</sup>. Num outro estudo seu, o especialista sublinha que «si argumenter c’est convaincre au sens trivial, c’est aussi, au sens usuel, dit-on, peser le pour et le contre, mais par dessus tout, finaliser et donc, orienter son discours.» (Vignaux, 1988:11).

Por outro lado, para construir opiniões, devemos saber de onde elas resultam. A evidência, tradicionalmente, é encarada mais como a informação que se procura

<sup>38</sup> No que diz respeito à argumentação, trata-se, com efeito, de “verosimilhança” e não de “verdade”, como bem sublinha Vignaux: «il n’existe aucun critère formel ni même d’auditoire suffisamment savant pour décider de la vérité absolue d’une argumentation.» (Vignaux, G. (1976). *L’argumentation. Essai d’une logique discursive*. Genève : Droz, p. 33).

<sup>39</sup> Gilles Declercq resume a problemática do entimema e da validade lógica do raciocínio, no que toca à argumentação da seguinte forma: «La fonctionnalité logique de l’enthymème est constituée par le caractère contraignant que l’argumentation établit entre les prémisses admises; le raisonnement syllogistique produit la conclusion de manière nécessaire. Cette contrainte interne entre prémisses et conclusion définit la *composante logique* de l’argumentation [...] l’étude de l’enthymème procède d’un double examen: celui de la *validité logique* du raisonnement, et celui de l’*acceptabilité* des prémisses dont la nature confère au raisonnement sa probabilité.» (In Declercq, G. (1995). *L’art d’argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*. Paris: Editions Universitaires, pp. 60-61). Algo semelhante já parecia ser defendido por Vignaux: «Il ne s’agit pas d’établir des conclusions rigoureusement nécessaires mais de défendre une « thèse », une proposition « première » par des arguments à même de la rendre probable et donc probante, c’est-à-dire digne d’être acceptée comme vraisemblable, par suite proche du « vrai » (Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde. Argumentation, énonciation, cognition*. Paris : Ophrys, p. 35).

<sup>40</sup> «D’ailleurs, les phrases ne peuvent s’enchaîner que par une reprise de l’acquis, une redite. Le discours fonctionne ainsi à la fois de façon rétrospective et de manière prospective. Le sens se marque de ce mouvement même.» (Vignaux, G. (1976). *L’argumentation. Essai d’une logique discursive*. Genève : Droz, p. 272).

para apoiar uma determinada posição que se pretenda desenvolver. No entanto, e de acordo com alguma investigação mais recente, a evidência deve ser, antes, vista como a informação que os escreventes constroem e criam, à medida que vão pensando através das suas ideias. Emmel e os colegas (1996) acrescentam, a esse respeito, o seguinte: «This information becomes evidence only when the writer/rhetor begins to shape a conclusion that uses that information as its support, as part of the reasoning process. Thus evidence is an important stage in the construction of knowledge [...]» (Emmel et alii, 1996:viii). Na verdade, de uma construção deficitária do raciocínio acaba, inevitavelmente, por resultar também, não raras vezes, uma construção e apropriação menos positiva dos conteúdos e do conhecimento. Por seu turno, Mendenhall afirma acerca da validade da conclusão no texto argumentativo escrito que esta depende muito das relações e dos pressupostos argumentativos, bem como da forma como todos eles são organizados e encaminhados em direcção a essa mesma conclusão:

«Dans une argumentation, l'acceptabilité d'une conclusion et, éventuellement, la force ou la faiblesse de l'argumentation dépendent des informations présentées, des relations et des présuppositions argumentatives posées pour y conduire et du parcours aménagé entre les raisons et la conclusion. C'est pourquoi l'interlocuteur ne peut accepter Y comme résultant d'une argumentation qu'à la suite de l'examen critique des éléments qui composent la transaction argumentative. Il ne peut accepter une argumentation que si l'examen critique montre que les éléments employés sont effectivement ceux qui conviennent dans cette situation.» (Mendenhall, 1990:239).

Ou seja, os argumentos deverão ser articulados de um modo coerente e claro para que daí possa resultar uma conclusão natural e convincente, o mais possível, assente na denominada “transacção argumentativa” de que fala o mesmo investigador ou na “relação argumentativa” de que fala Moeschler (1985)<sup>41</sup>.

Outro elemento bastante relevante para a construção da argumentação são os conectores, cuja importância não deixa de ser sublinhada por Charaudeau e Maingueneau: «Les marqueurs de *connexité* induisent en effet la sémantique de cohésion (un effet d'isotopie sémantique permettant de dégager le thème général du texte) [...]» (Charaudeau & Maingueneau, 2002:99)<sup>42</sup>. Reichler-Béguelin (1992), por seu lado, aponta uma série de problemas e

<sup>41</sup> Moeschler descreve o que entende por “relação argumentativa”: «Il y a relation argumentative entre deux énoncés, A et C, lorsque l'un des deux (A) est présenté comme destiné à faire admettre, justifier l'autre C. A est l'argument, C la conclusion. [...] De plus, la relation argumentative, en tant qu'elle a pour fonction la mise en acceptabilité d'une conclusion, n'est pas predictable par la seule information linguistique contenue dans l'argument.» (Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Éléments pour une analyse pragmatique du discours. Université de Genève:Hatier-Credif, p. 52). O especialista faz ainda derivar daí o conceito de co-orientação e anti-orientação ao nível da argumentação: «Deux arguments sont co-orientés lorsqu'ils sont présentés comme destinés à servir une même conclusion, et anti-orientés lorsqu'ils sont destinés à servir des conclusions inverses.» (*Idem*:54).

<sup>42</sup> Jean\_Michel Adam faz notar ainda o seguinte, a propósito da importância dos conectores argumentativos: «Les connecteurs argumentatifs ajoutent à la fonction de segmentation des énoncés un marquage fort de prise en charge énonciative. À la différence des autres connecteurs, ils orientent argumentativement la chaîne verbale en déclenchant un retraitement d'un contenu propositionnel soit comme un argument, soit comme une conclusion, soit comme un argument chargé d'étayer ou de renforcer une inférence ou encore comme un contre-argument. Comme les autres, ils délimitent des unités en ouvrant ou en fermant des

“erros” no uso dos conectores por muitos alunos: «Avec les problèmes de rappel anaphorique, les incohérences lógico-argumentatives, résultant d’une controverse sur l’emploi d’un *mais*, d’un *donc*, d’un *puisque*, etc., font en effet partie des malformations textuelles couramment relevées par les enseignants, ou par les collecteurs de “perles”.» (Reichler-Béguelin, 1992:55). O investigador enumera, ao mesmo tempo, uma série de factores que estarão na origem das anomalias mais recorrentes no uso dos conectores. Contam-se entre eles a própria semântica e a estrutura sintáctica na qual se integram os conectores, aspectos culturais e ideológicos que lhes são, muitas vezes, inerentes:

«[...] conflit portant sur le sémantisme du connecteur, quand les instructions qu’il véhicule usuellement, ou son domaine d’application habituel, ne sont pas respectées»; «le connecteur incriminé l’est pour des raisons d’analyse syntagmatique, pour une question de champ, quand le lecteur n’a pas compris clairement quelles unités, et de quelle dimension, il corrèle; «les cas où le connecteur enchaîne sur des contenus implicites, préssupposés ou sous-entendus plus ou moins aisément récupérables par le décodeur»; «le stéréotype argumentatif sous-jacent à l’emploi du connecteur n’est pas universellement valide, et il est susceptible de heurter le lecteur pour des raisons purement culturelles ou idéologiques.» (*Idem*:56).

Como defende Charolles (1986), «les sujets ont parfois de la peine à contrôler les orientations argumentatives associées à l’emploi de certains connecteurs et marqueurs.» (Charolles, 1986:27).

Outros estudiosos sublinham também a importância do uso de exemplos na argumentação (Simonet, 1990). Nesse sentido, Simonet aconselha: «N’affirmez rien que vous ne puissiez justifier ou démontrer; si vous n’êtes pas crédible, vous n’attirez pas l’adhésion de ceux que vous cherchez à convaincre.» (Simonet, 1990:90), acrescentando o autor que o uso de exemplos e testemunhos torna o discurso mais vivo e mais concreto, suscitando mais a atenção que a evocação de justificações teóricas ou abstractas.

Existem ainda outras investigações que têm incidido sobre a problemática da coerência dos textos argumentativos e das dificuldades que uma grande parte dos alunos enfrenta para conseguir alcançá-la.

Estudos brasileiros feitos com estudantes universitários concluíram, por exemplo, que uma boa parte dos textos argumentativos produzidos pelos alunos têm várias lacunas, como é o caso do domínio deficitário das ferramentas básicas de coerência e coesão textual e da reprodução de clichés e frases feitas, que originam um todo desconexo e sem sentido (Sampaio & Santos, 2002).

Erlich (2003) obtém conclusões semelhantes:

«Outre les difficultés d’ordre linguistique (fautes de grammaire et de syntaxe) présentes dans la majorité des copies [...] on relève essentiellement des difficultés à définir les termes et concepts

---

portions de texte depuis le niveau intrapositionnel (“Le pré est vénérable *mais* joli en automne”), jusqu’au niveau interpositionnel (segmenter et lier des propositions au sein d’une période) et textuel (segmenter et relier des plans de texte entiers).» (Charaudeau, P. & Maingueneau, D. [org.], 2002. *Dictionnaire d’analyse du discours*, Paris: Éditions Seuil, pp. 127-128).

utilisés, des difficultés à planifier les idées (répétitions, hors sujet, pas de rapport entre l'introduction et le développement...), des difficultés à construire une problématique [...] et à se détacher d'un point de vue personnel (citations d'exemples personnels ou issus de sa propre expérience). [...] une succession, une juxtaposition de connaissances ou d'opinions sans lien entre elles, parfois issues de l'expérience vécue, du discours médiatique, sans problématique d'ensemble, sans organisation qui permettrait de les transformer en un discours "nouveau". D'ailleurs les connecteurs logiques (mais, si, donc ...) sont rares [...].» (Erich, 2003:119-120).

Alguns especialistas da América Latina, na sequência de diversas investigações levadas a cabo com alunos deste nível de ensino procuraram avançar algumas propostas didáticas para colmatar as lacunas que se prendem mais directamente relacionadas com uma construção mais coerente deste tipo de textos:

«Familiarizar al estudiante con el tipo de texto expositivo-argumentativo através de la lectura sistemática de textos de esta categoría. Particularmente, se podría enseñar al alumno el tipo de relaciones entre enunciados; reforzar el conocimiento de los fenómenos de enseñar y de hechos y eventos que se están tratando son parte de los contenidos programáticos, ya que el conocimiento del mundo hace posible las inferências que habrán de servir de puentes entre dos enunciados para conferirles coherencia; practicar permanentemente la escritura de tipos de texto expositivos y argumentativos.» (Vieira:2004:105).

Como defendem Creme e Lea (2003), no já citado guia de escrita para estudantes universitários, «being analytical involves thinking through what you are doing in your writing and the information and ideas you are presenting in a particular, sharp, questioning way.» (Creme & Lea, 2003:84). Ora, isto não parece acontecer na maioria dos textos produzidos pelos alunos, «comme si l'étudiant préférait mettre l'accent sur l'aspect pré-construit du savoir, qui le rassure, plutôt qu'intervenir dans la (re)construction de ce savoir [...] faisant simplement "mention" de ses connaissances [...].» (Pollet, 2001:59).

Por seu lado, Cornoldi e Oakhill (1996) procuram explicar esta dificuldade na crítica e distanciamento dos textos com a falta de familiaridade com o assunto:

«A person thinks critically about a subject when he or she judiciously considers various claims and is not disposed to merely accept what is heard or read at face value. What makes a person capable of doing this [...] is his knowledge of the particular subject in question. It is not his ability to manipulate the concepts and tools of formal and informal logic.» (Cornoldi & Oakhill, 1996:229).

Como acrescenta ainda Canvat (1987), a abordagem de um texto implica a mobilização de esquemas pré-construídos e de representações – isto é, superestruturas textual esquemática, macroestrutura semântica, conhecimentos prévios – que, na impossibilidade de poderem ser utilizados, acabarão por impedir a leitura e a compreensão do próprio texto. Outros estudiosos acrescentam ainda que a maior parte dos estudantes se habituou a uma comunicação do saber estabelecido e inquestionável de tipo transmissivo, o que acaba por ser prejudicar uma recepção e/ou produção mais eficazes do texto argumentativo, em particular, como se dá conta Pollet:



«Ils sont peu rompus à la pratique de la controverse, encore moins à la manière dont on l'expose... [...] nombreux étudiants traitent toutes les données de la même manière et saisissent difficilement le raisonnement et sa conclusion.» (Pollet, 2004:87).

Nesse sentido, tem-se envidado alguns esforços para implementar uma didática de índole mais construtivista, numa tentativa de contrariar esta e outras dificuldades que uma boa parte dos alunos tem vindo a demonstrar relativamente à competência da escrita do texto argumentativo (Angulo, 2001; Boissinot, 1994; Chartrand, 1995 [2]; Charolles, 1986b; Vieira, 2004).

Por outro lado, há quem defenda serem o enfoque, a consistência, a precisão e a argumentação aspectos prioritários da escrita académica, acrescentando-se que esta escrita, considerada pensamento crítico agudo, é, acima de tudo, campo de batalha das ideias. Defende-se, assim, que a escrita académica, pelas leituras, releituras, anotações, reescritas sucessivas, em torno de uma determinada ideia, conceito e pergunta, permite a produção de algo de novo e a reconfiguração do próprio pensamento (Romero:2000).

Num artigo seu, «La escritura en los universitarios», Romero enumera mais algumas das dificuldades sentidas na escrita pelos estudantes do ensino superior:

«Sin embargo, se encuentra que los deficit más importantes, de los que llegan [à universidade] son, la deficiente comprensión de textos de corte académico, es decir de contenido conceptual categorial, y la composición de ensayos y artículos de carácter argumentativo, así mismo en sus trabajos de grado la dificultad para construir textos inferencial o conclusorio. Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto científico y graves problemas para organizar la información por escrito; poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información (Ceros: 1995, McCormick: 1997, Murray: 1987, Bono: 1998).» (Romero: 2000:1).

As causas que o estudioso avança para esta situação situam-se na mesma linha das apontadas por outras investigações: ambiente escritural deficitário que envolve o estudante; reduzido nível de leitura e assimilação das competências favoráveis à escrita; escassas oportunidades que os alunos tiveram para trabalhar com uma diversidade maior de géneros textuais, em níveis de ensino anteriores, e predomínio de escritas de carácter oral e descritivo sobre escritas de carácter mais analítico, reguladas por operações de pensamento complexo e funções de simbolização.

Na verdade, a escrita académica – sendo, na maioria das suas produções, de teor argumentativo<sup>43</sup> – apela, forçosamente, ao pensamento crítico do sujeito, uma vez que, sendo um texto de ideias, ensina a pensar e a aprender. Plantin (1996) che-

<sup>43</sup> Monique Descombes e Janine Jespersen descrevem o papel fulcral que a argumentação tem em contexto académico: «L'écrit institutionnel a en effet pour première tâche de référer. En milieu académique (université, collège), l'argumentation est le plus souvent "indirecte": par conséquent, c'est sur du discours et par le biais d'autres discours qu'on argumentera. Ce sera à une thèse, plutôt que directement à des faits ou des comportements qu'on aura à réagir.» (Descombes Dénervaud, M. & Jespersen, J. (1992). «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite». In Masseron, C. (coord.) (1992). *L'argumentation écrite*. In *Pratiques*, nº 73, mars, 1992, p. 79).

ga mesmo ao ponto de encarar a argumentação como uma quarta função da linguagem: a função crítica.

Por outro lado, o ensino e aprendizagem da escrita, aliados à leitura, potencializam, segundo alguns estudiosos, esse mesmo pensamento crítico nos alunos:

«[...] teaching reading and writing as interconnected activities, teaching students how to perform critically and self-reflexively those recuperative acts by means of which they can conjecture a text's, a person's, argument and can establish a responsible critical dialogue with it, as well with the text they compose in response to it, might be an approach appropriate to developing the critical mind – an approach that might mark the difference between their partaking, and their being passively led through their own education.» (Salvatori, 1996:195).

É, pois, importante uma didáctica da escrita académica, nomeadamente no que toca ao texto argumentativo escrito, tipologia que os estudantes, de um modo geral, dominam mal.

Auricchio diagnostica quatro tipos de lacunas em que os alunos mais incorrem na compreensão e produção do discurso argumentativo: as contradições associadas à tese do locutor; a oposição frequentemente ténue, na escrita, entre duas teses opostas; o uso local demasiado abundante de marcas linguísticas de demarcação que acaba por anular, muitas vezes, o efeito desejado; a dificuldade em fazer corresponder um determinado enunciado ao respectivo locutor (Auricchio et alü, 1992).<sup>44</sup>

Masseron, por seu lado, agrupa as dificuldades que os alunos sentem na redacção do texto argumentativo escrito em três tipos distintos: i) os saberes convocados ii) a planificação redaccional iii) a gestão da escrita entre a sintaxe de frase e o movimento argumentativo global do texto<sup>45</sup>. A estes níveis de «gestão redaccional» a

<sup>44</sup> «[...] les contresens généraux portant sur la thèse du locuteur: telle thèse lui est attribuée au lieu de la thèse inverse; en production écrite, deux thèses opposées se côtoient d'une manière "flottante", trop symétrique pour qu'il soit aisé de reconnaître une organisation hiérarchisée et stable; les marques linguistiques de démarcation sont utilisées localement d'une façon tellement surabondante que les effets qu'elles sont censées produire sont neutralisés: par exemple, le cumul du verbe *prétendre* et de l'emploi du conditionnel; la difficulté à catégoriser lexicalement tel groupe porteur de tel énoncé: "les gens", "tout le monde" sont des expressions qui élargissent à outrance le groupe de ceux qui assument l'énoncé. Cette question est à relier au choix des quantificateurs: "quelques", "certains", etc. (Auricchio, A. et alü (1992). «La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques». In Masseron, C. (coord.) (1992). *L'argumentation écrite*. In *Pratiques*, n° 73, mars, 1992, pp. 7-8

<sup>45</sup> «L'écriture argumentative pose aux élèves ou aux jeunes étudiants des problèmes qui sont au moins de trois ordres distincts: a) les savoirs convoqués: la gestion des arguments en terme de contenus. Pour argumenter valablement sur l'orthographe française, la télévision ou l'armement nucléaire, il faut être en mesure de décrire un tant soit peu le phénomène avant de l'investir d'une quelconque orientation axiologique; b) la planification rédactionnelle, entre logique et rhétorique: le projet de développer une thèse suppose une représentation ordonnée et claire du «où on va» et du «comment on y va»; le mouvement raisonnant du texte doit emporter l'adhésion pour ses qualités d'ordonnement et de force interne. Il faut – et c'est difficile – se représenter les objections virtuelles, être capable de «s'auto-réfuter» afin de vérifier la validité ou au contraire la faiblesse de ses propres arguments. Cet ordre de problème suppose également de débusquer les lieux communs argumentatifs, les reconnaître sans nécessairement les effacer; c) l'écriture entre syntaxe de phrase et mouvement argumentatif complet: la densité informative des propos développés et les enjeux argumentatifs nécessitent que les phrases soient assez longues, contruites et enchaînées (reliées, connectées) les unes aux autres. Autrement dit, le réglage de la complexité syntaxique des phrases et sous-phrases n'est pas tout à fait indépendant des connexions argumentatives qui s'établissent entre les

investigadora acrescenta ainda, à semelhança de Auricchio, problemas relacionados com a enunciação e a polifonia: «le lecteur doit réussir à identifier *la voix* dont on lui rapporte les propos et la “situer” par rapport à la voix principale qu’il reconnaît comme celle du locuteur.» (Masseron, 1994:41). Esta estudiosa define, ao mesmo tempo, a importância que a polifonia assume na argumentação:

«On sait combien les phénomènes d’hétérogénéité énonciative sont importants et difficiles à maîtriser dans les discours argumentatifs. Il est donc utile de définir l’énonciateur d’un texte comme une voix argumentative et d’en faciliter le repérage, sachant bien sûr qu’un même texte s’articule souvent autour d’un axe contre-argumentatif, ce qui suppose d’une façon plus ou moins explicite, la réfutation d’un autre énonciateur, sorte de contre-voix à ne pas confondre avec la première.» (Masseron, 1992:4).

Por outro lado, Bono, citada por Romero (2000), apresenta, na senda de Bereiter e Scardamalia, dois modelos de processos de composição para se compreender melhor a escrita dos universitários – “dizer o conhecimento” e “transformar o conhecimento” –, os quais explicariam os processos da denominada escrita “imatura” e “madura”, respectivamente. Segundo a especialista, é muito importante que os estudantes tenham acesso não só ao “decir el conocimiento”, mas também, e principalmente, ao “transformar el conocimiento”. Esta última óptica força o escritor a decidir como organizar o conteúdo da sua produção escrita de acordo com o objectivo e o leitor a que é destinado, necessitando, para isso, de um esforço de recolha e selecção de palavras, de organização de ideias e de revisão.

A mesma autora considera ainda que os textos utilizados pelos estudantes universitários são textos de informação científica, essencialmente, devendo, por isso, trabalhar-se mais a escrita de trabalhos científicos. Elege, assim, a monografia, enquanto texto de informação científica de predomínio argumentativo (que permite ao estudante comentar, explicar, demonstrar e confrontar ideias), como tarefa de escrita a privilegiar neste nível de ensino (Romero, 2000). Ora, como facilmente se depreende do exposto, o espírito crítico do aluno assume, aqui, um papel de inquestionável relevância.

Num artigo intitulado «Critical Thinking: What It Is and Why It Counts», Facione (1998) procura definir e clarificar o conceito de pensamento crítico. No entender do especialista, o pensamento crítico é um pensamento que tem um propósito: provar um ponto de vista, interpretar o que algo quer dizer, resolver um problema. Após a sondagem a um grupo de estudiosos das mais diversas áreas do saber, o mesmo investigador concluiu que as capacidades envolvidas no pensamento crítico são a interpretação, a análise, a avaliação, a inferência, a explicação e a auto-regulação.

---

arguments et les contre-arguments.» (Masseron, C., «Entre argumentation et langue : propositions visant à la réécriture de fragments très locaux». In *Pratiques*, nº 84, p. 41).

Assim sendo, o pensamento crítico tem, essencialmente, a ver com a forma como se abordam problemas, questões e saídas. Sublinha ainda o facto de haver uma correlação significativa entre o pensamento crítico e a compreensão da leitura, uma vez que se implicam mutuamente ao nível dos progressos registados, acrescentando que «[...] it is in national interest that we should try to educate all citizens so that they can learn to think critically. Not just for their good, but for the good of the rest of us.» (Facione, 1998:13). Na verdade, é fundamental que se fomente um ensino cada vez mais promotor de um conhecimento em construção, como defendem alguns especialistas:

«il est de première importance d'apprendre aux élèves à développer leur capacité à construire un point de vue singulier et critique sur les savoirs enseignés [...], urgent de les amener à se situer dans divers univers de discours et de savoirs qui ne sont pas forcément les leurs, nécessaire de les aider à construire un rapport personnel à ces univers pour pouvoir y jouer un rôle d'acteur, de questionneur, voire de créateur (non de figurant ou de perroquet).» (Bucheton e Chabane, 1998:19).

Ora, sendo a tomada de notas (TDN), por um lado, um processo de tratamento (selecção, análise...), organização e apropriação<sup>46</sup> da informação recolhida, com vista a preservá-la no papel e, de certa forma, na memória, e, por outro lado, uma avaliação, a todo o instante, a partir da escuta e da leitura, da adequação entre o que o receptor pensa e o que é dito ou escrito, não restarão muitas dúvidas de que se trata de uma escrita que poderá dar um forte contributo nesse sentido. É o que veremos já a seguir.

---

<sup>46</sup> Tal como Ketele e Roegiers (1999), entendemos a apropriação como «uma etapa de aprendizagem na qual o objecto da aprendizagem encontra a sensibilidade e a experiência do aprendiz, segundo um processo próprio a cada indivíduo, no decurso do qual o aprendiz modificou a sua percepção inicial do objecto e no decurso do qual ele é capaz de o reinvestir de um modo operacional, sem ser por reprodução ou por aplicação a curto prazo.» (Ketele & Roegiers, 1999:215)

## 2.5 A TDN entre a leitura e a escrita na organização da informação

«Many, if not most, students find reading difficult when they first begin to study at university. This is partly because the material can seem rather unfamiliar, both in terms of the terminology that is used and because of the ways in which ideas and concepts are written. This can make reading academic texts seem very different from the kinds of reading that students are used to.» (Creme & Lea, 2003:52)

### 2.5.1 A leitura no processo da comunicação

Ainda que individual, a leitura, processo de comunicação e de interacção entre o leitor e o autor do texto, ambos detentores de objectivos definidos em consonância com contextos específicos, acaba, de algum modo, por ser também um *acto social*.

Sob a perspectiva da comunicação, a leitura é um processo em que o autor é o emissor; o texto é a mensagem; o leitor é o receptor; a alfabetização (ou conhecimento da língua expressa no texto) é o canal em comum; a compreensão é o *feedback* e o que dificulta (desconhecimento da língua, vocabulário, assunto ou outras dificuldades) são denominados de ruídos e silêncios. O processo de comunicação permite o retorno da mensagem, pelo receptor, enviada ao emissor (*feedback*) e isso pode apresentar "ruído", por excesso de informação transmitida, ou "silêncio", por empobrecimento de informação.

Assim, o processo de leitura, apesar de, aparentemente, simples e natural, possui uma complexidade subjacente, uma vez que está dependente do processamento humano de informações e da cognição de quem lê, de um texto elaborado por um autor e do contexto de ambos, todos elas condicionantes do acto de ler.

Na perspectiva de Giasson (1993) e Cavalcanti (1989), por exemplo, a leitura é um processo interactivo entre três variáveis – texto/leitor/contexto –, devendo todas delas ser estudadas, porque interligadas. Por um lado, temos o leitor com o seu contexto e os seus objectivos de leitura; por outro lado, temos o texto com o contexto e os objectivos do autor.

Nas últimas décadas, a concepção da compreensão na leitura ampliou-se, consideravelmente, no que se refere à participação do leitor graças a algumas das descobertas feitas, no âmbito da cognição humana, relativamente às capacidades da mente humana, nomeadamente no que toca à compreensão em leitura.

De passiva, a relação do leitor com o texto, passou, com o tempo, a ser considerada activa. Ou seja, o leitor deixou de ser um receptor passivo das mensagens para, com base no processamento mental da informação, passar a interagir com elas com o objectivo de as compreender (Bamberger, 2002).

Assim sendo, a leitura caracteriza-se como «uma actividade construtiva, criativa, carregada de pensamentos que é estimulada e dirigida pela linguagem escrita.» (Smith, 1989:17). Já em 1978, a visão de Portine apontava no mesmo sentido:

«La lecture est toujours active. Une lecture passive, du type déchiffrement, n'arrive jamais au sens du texte. Tout le texte a un sens et le sens du texte n'est pas produit par le lecteur. Mais le sens n'est pas directement dans le texte, il y est seulement (si l'on peut dire) "lisible", c'est-à-dire qu'il faut l'y chercher. Le sens est donc objet de reconstruction de la part du lecteur. Or, qu'est-ce qu'une reconstruction, sinon une réécriture? [...] lorsqu'il n'y a plus réécriture, mais écriture, le sens n'est plus perçu. [...] Et lorsque deux lecteurs confrontant leurs lectures, disent: "Moi, j'ai compris le contraire de ce que vous avez compris", c'est que l'un des deux (au moins) a construit ("écrit") le texte au lieu de le reconstruire ("réécrire").» (Portine, 1978:79).

No entender de Cavalcanti (1989), no processo comunicativo entre leitor-texto, o leitor traz consigo o seu conhecimento prévio, experiências acumuladas e valores, que activa na interacção com o texto (os pontos de vista, as intenções do autor e as ideias implícitas no texto). A estudiosa vê, assim, o leitor como o centro do processo de interacção entre o conhecimento novo que o texto traz e o conhecimento velho que possui, resultando desta confluência um sentido "negociado". Cavalcanti entende, assim, que, no acto comunicativo de ler, interagem restrições do contexto do leitor (o seu conhecimento prévio, valores, crenças), restrições do texto (intenções do autor reflectidas no contexto linguístico) e restrições do contexto da realização da tarefa de leitura (directrizes pré-definidas para a leitura; interesse e objectivo do leitor; estado psicológico...).

O modelo interactivo de Giasson (1993) ilustra uma postura semelhante à de Cavalcanti, por acreditar na interacção texto-leitor-contexto e na integração das capacidades em que o leitor cria sentido, apoiando-se, simultaneamente, no texto, nos seus conhecimentos prévios e na intenção da leitura.

Neste modelo, o leitor corresponde às estruturas (esquemas) do sujeito e aos processos (estratégias) de leitura que ele usa. Geralmente, essas estruturas referem-se ao que o leitor é (os seus conhecimentos e as suas atitudes) e os processos referem-se ao que ele faz durante a leitura (habilidades e estratégias a que recorre). O texto, por seu lado, corresponde ao material a ser lido e apresenta diversos aspectos: a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo. Qualquer processo de compreensão do texto escrito é, de acordo com Giasson, um acto de comunicação que envolve três variáveis: o leitor apetrechado de objectivos para a leitura; o texto que contém as

ideias do autor; o contexto composto por elementos que condicionam a leitura. Por outro lado, neste modelo, é importante sublinhar que a compreensão, enquanto processo interactivo, se realiza a partir do relacionamento entre as diversas componentes, variando de acordo com o grau de relação existente entre elas.

Giasson (1993) acaba por apresentar algumas situações possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto que podem dificultar a compreensão do texto: (i) o texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente (ii) o leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não se adequa às suas capacidades (iii) nenhuma das variáveis se relaciona: o leitor lê um texto que não está no seu nível e o contexto da leitura não é adequado. De acrescentar ainda que os diversos factores que ocorrem durante o processo interactivo se tornam variáveis e, quanto mais interligados estiverem durante a leitura, maior será o nível de compreensão.

Sendo assim, a situação ideal para o processo de compreensão da leitura, de acordo com a teoria interaccionista, é a indissociabilidade entre as três variáveis, o que implica que as dificuldades da análise textual devem ser analisadas a partir de cada uma das variáveis e das suas possíveis combinações e não somente do leitor.

Desta forma, o autor, enquanto emissor, e o texto, enquanto mensagem escrita, desempenham um papel importante na veiculação da informação, uma vez que é a crença na racionalidade do autor, na sua intenção de ser informativo dizendo algo coerente, que leva o leitor a interagir com o texto, envidando esforços, com vista a construir um significado aceitável.

Para além destes factores, há ainda um outro que não deixa de determinar a qualidade da comunicação entre o leitor e o texto: a estrutura e organização dos diferentes tipos de textos.

## 2.5.2 Compreensão textual e tipo de texto

Investigações realizadas têm mostrado a existência de uma relação estreita entre o conhecimento dos esquemas organizacionais de um determinado tipo de texto e a compreensão (Auricchio, 1992; Calfee e Curley, 1997; Chevalier, 1993; Colaço, 2001; Cornoldi & Oakhill, 1996; Kato, 1986; Kleiman, 2000); Kobashi, 1994).

Na verdade, a leitura possui uma forte componente cognitiva, sendo o conhecimento textual com a sua tipologia e estrutura um dos alicerces principais à compreensão da leitura (Giasson, 1993; Kleiman, 2000; Koch, 2002). Isto é, quanto mais habilidade e familiaridade o leitor tiver com as tipologias e estruturas textuais, mais

facilidade terá na compreensão do texto (Kato, 1986). O conhecimento teórico sobre estruturas textuais poderá, assim, auxiliar o leitor na identificação da ideia principal do texto.

Os alunos com este conhecimento acabam por compreender e lembrar melhor o texto, como o atestam o estudo da relação existente entre o ensino de estratégias que visam o desenvolvimento desse conhecimento e a qualidade da compreensão. Parece, assim, que a tomada de consciência pelo leitor dessa mesma organização é um factor associado ao conhecimento da organização do discurso oral e escrito que parece facilitar o bom processamento e a compreensão.

Com efeito, para que o texto seja compreensível, os seus elementos terão de obedecer a uma lógica e coerência ao nível da organização da informação que procura veicular. Caso contrário, a mensagem corre o risco de passar para o leitor de um modo deficitário ou, até mesmo, não passar, de todo. De uma boa ou má organização dos elementos textuais vai depender uma boa ou má comunicação daquilo que se pretende transmitir ao outro.

Nesse sentido, é importante que o aluno adquira boas competências nesse campo, devendo ser este, segundo alguns estudos, um dos aspectos a ser trabalhado, prioritariamente, no ensino e aprendizagem da escrita.

Terá, para isso, que se ter em conta a organização subjacente a cada um dos tipos de textos, como é o caso, por exemplo, do texto argumentativo, objecto do presente estudo. Auricchio, num estudo seu, onde aponta diversos esquemas argumentativos, não deixa de sublinhar a importância deste aspecto:

«Le but d'un travail sur les macro-structures argumentatives est de caractériser, à travers une multitude de cas particuliers, les quelques repères utiles qui permettent de reconnaître l'organisation d'un texte argumentatif fondé sur deux thèses anti-orientées. Il s'agit, très simplement, de localiser et dénommer les marqueurs d'organisation textuelle, d'attribuer sans erreur les arguments qui reviennent à l'une ou l'autre thèse, de reformuler schématiquement l'organisation d'ensemble.» (Auricchio, 1992:9).

A compreensão textual, interpretada na sua dupla vertente de desempenho e de consecução, é concebida em termos de processamento interactivo, dinâmico e contextual do leitor, composto por estratégias associadas a competências cognitivas e a competências metacognitivas de gestão do processo, que se desenvolvem em fases recursivas, desde a pré-leitura, passando pela leitura propriamente dita e pela TDN até à avaliação.

Por outro lado, a compreensão textual é uma espécie de representação unificada do texto, o que significa que o aluno adquire o conceito de tipo de texto como uma estrutura textual coesa específica, organizada em função de uma certa intenção. Isto



é, o aluno acaba por construir uma representação da globalidade do texto, uma especificidade do processamento com a ocorrência de competências cognitivas determinadas, condicionadas pelo contexto do leitor, do tipo de texto (narrativo, informativo, argumentativo, etc.) e da actividade proposta.

Sendo assim, um bom leitor possui uma grande variedade de esquemas representativos de vários tipos de textos, orientadores da compreensão e busca de informação, acabando, assim, por condicionar as suas estratégias de compreensão quando tem de evocar ou fazer um resumo da informação (Adam, 1992; Bronckart, 1996). Como defende Chevalier (1992), «o princípio da leitura de selecção reside, com efeito, no conhecimento da construção de um texto. Consiste em ler, para além do título, os lugares de charneira.» (Chevalier, 1992:67). Colaço (2001) acrescenta ainda, a esse respeito, que

«o leitor recorre a diversas estratégias para compreender o texto, atribuindo-lhe um significado. Para que esse objectivo seja atingido, o leitor aplica esquemas mentais – a que chamamos estratégias que lhe permitem obter, avaliar e utilizar a informação disponível. Durante o processo de leitura, ele recorre a estratégias de diferentes tipos. Aliás, o tipo de estratégia utilizada permite-nos distinguir um leitor com dificuldades de um leitor competente.» (Colaço, 2001:48).

Sobretudo para os alunos que têm dificuldade em ler e escrever um determinado tipo de texto, é importante, segundo os especialistas, que os professores descrevam explicitamente o modo como estes textos estão organizados e identifiquem a localização da informação, com vista a dar resposta a diferentes tipos de questões.

Parece, pois, poder concluir-se, com base no estado de arte já existente, que a tónica do ensino e da aprendizagem da compreensão da leitura não é tanto aquilo que se ensina, mas antes o modo como se ensina. Ou seja, não basta ensinar a reconhecer e a clarificar os diferentes tipos de texto. É ainda necessário ensinar a usar as pistas do texto, articulando-as com a especificidade da sua estrutura para que a leitura e a compreensão do texto se processe da melhor forma, não descurando, ao mesmo tempo, outros factores, tais como o contexto, o autor, o conhecimento do assunto..., também eles condicionadores da leitura.

Todos estes aspectos do texto são fundamentais para uma leitura e compreensão mais eficazes do texto escrito, imprescindíveis, por seu lado, a uma TDN crítica eficiente e útil, e, logo, a uma produção escrita final também ela mais profícua.

### 2.5.3 A tomada de notas: uma escrita rica e útil

«The point is not where we get the information, but rather what we do with it and how we act on it to make it part of our own and others' knowledge. [...] the use of language to create a body of ideas that play an epistemological role in the development of other ideas is, in fact, the essence of evidence as a function of knowing and knowledge construction.» (Emmel, 1996:20)

Como escrever com as suas próprias palavras a partir das palavras dos outros? Ou, por outras palavras, como fazer uma apropriação pessoal dos diversos escritos (artigos, livros, jornais, revistas, ensaios, monografias...)? Este é um problema com que se depara o estudante universitário (e todos nós, em geral, aliás) ao longo de todo o seu percurso académico – e, mais tarde, profissional também –, sempre que tiver de elaborar as suas fichas com base nas inúmeras leituras que tem de fazer, de tirar os seus apontamentos a partir daquilo que é dado nas aulas, de fazer anotações em palestras, colóquios, etc. A TDN assume, pois, um papel muito importante em todo o processo de ensino-aprendizagem, no ensino superior.

Com efeito, a TDN, a par da escrita, da leitura, da reflexão, da escuta e da apresentação de exames, pode ser considerada uma das seis habilidades de base (Bessonat, 1995), por oferecer uma série de vantagens: permite a conservação e a apropriação de conhecimentos através da utilização da linguagem escrita, sintaxe, associações e grafismo; possibilita o desenvolvimento de competências sociais diversas<sup>47</sup>; ajuda a autonomizar o ponto de vista pessoal relativamente às fontes documentais consultadas, graças às reformulações sucessivas a que uma boa TDN obriga; possibilita uma articulação rica entre os processos de compreensão, leitura e escrita; implica e desenvolve operações cognitivas muito elaboradas; é um exercício formador, pelas capacidades de síntese que desenvolve; facilita o tratamento da informação reorganizada e sintetizada de acordo com objectivos precisos; actualiza aspectos essenciais de uma iniciação ao trabalho universitário, devido à reestruturação e condensações múltiplas a que submete a informação.

Assim, a TDN, ao implicar e desenvolver tantas e tão importantes competências (compreensão, síntese, organização, espírito crítico...), apresenta-se, de um modo geral, como um excelente meio de desenvolvimento intelectual e uma ferramenta metodológica essencial para todos os estudantes, nomeadamente os universitários.

---

<sup>47</sup> A propósito deste assunto, Hoffebeck e Walter descrevem cinco situações não escolares em que a tomada de notas desenvolve competências sociais. Para uma informação mais aprofundada acerca do assunto, cf. Hoffebeck, G. e Walter, J. (1987). *Savoir prendre des notes vite et bien*, Dunod.

Como observa Dolz (1993), «la prise de notes et le résumé représentent un degré plus élevé et plus actif de la part du lecteur, dans l'appropriation du texte lu et l'utilisation externe de macro-règles.» (Dolz, 1993:226). Ao mesmo tempo, a TDN possibilita descortinar melhor as dificuldades que os alunos experimentam na leitura: «Enfin, le passage par des activités d'écriture (des textes appartenant au même type) est considéré ici comme un moyen actif pour découvrir des mécanismes qui posent problème lors de la lecture d'un texte particulier.» (*Idem*). Por seu lado, Pollet (2004) advoga que a TDN, devido ao trabalho de reescrita e reformulação a que obriga, ajuda a construir o conhecimento,

«[...] un autre mode d'appropriation [do conhecimento] est celui de la reconstruction. Reconstruction plutôt que construction, car dans ce cas les étudiants re-construisent, littéralement, à partir d'un discours premier: ils isolent certaines données, se focalisent sur elles, et reconstruisent autour d'elles un sens ou un questionnement qui le plus souvent, malheureusement, sont à cent mille lieues du sens initial.» (Pollet, 2004:83).

De acordo com Allwright (1988), a reformulação e/ou reescrita pode promover a autonomia do escrevente: «reformulation offers an excellent way of promoting student discussion on the key issues of academic writing and these discussions promote the autonomy that is the necessary aim of writing course...students need.» (Allwright, 1988:115). Costa defende que se a reescrita é essencial para a escrita criativa, é-o também para os escritos funcionais e universitários (Costa, 1998). A investigadora acha, por isso, importante que se trabalhe mais este aspecto, no ensino superior, contrariando, deste modo, uma tendência, ainda demasiado generalizada, para o seu escamoteamento, em contexto de aula.

De acordo com outros estudiosos, é importante que a escrita passe a ser encarada, cada vez mais, como a resolução de uma série de problemas que se sucedem, passando o texto a ser visto não como produto, mas antes como um processo e um conjunto de questões e dificuldades a ultrapassar.

Educa-se e alimenta-se, assim, uma relação interactiva leitor-escrito, com base num diálogo mútuo assente num conjunto de respostas a questões implícitas que o destinatário se deve colocar enquanto leitor para o compreender, e enquanto escritor para o re(escrever). Promove-se, ao mesmo tempo, uma verdadeira leitura de análise e, concomitantemente, o espírito crítico do aluno, o que poderá levar, eventualmente, a uma melhor apropriação e transformação dos conteúdos lidos (Boch, 1998; Bono, 1998; Coffin, 2003; Frier, 1994).

Assim sendo, a didáctica, para além do produto a obter, terá interesse em centrar-se, preferencialmente, no processo da escrita e respectivas operações, o que passa, em parte, pelos escritos "intermediários", como é o caso da TDN, escrita esquecida e muito pouco trabalhada, de um modo geral, nas aulas.

Com efeito, o aluno, graças à selecção, síntese e reformulação a que uma TDN eficaz obriga, acabará por tornar-se mais consciente da complexidade linguística, retórica e pragmática, sem que, para isso, o professor seja obrigado a servir-se de uma metalinguagem pesada, factor, não poucas vezes, gerador de desmotivação. As anotações, pelo dialogismo e reflexão que implicam, ajudam, na verdade, o aluno a desenvolver a sua própria consciência metadiscursiva e a amadurecer a sua escrita (Costa, 1998). Esta escrita pode, assim, representar uma transformação inteligente e pensada do texto lido, passando os estudantes a encarar o texto como um objecto fabricado, observável, criticável e manipulável, tornando-se actores das suas próprias aprendizagens. Como bem observa Erlich (2003),

«[...] le langage (à travers le rapport à l'écrit et les activités d'écriture des étudiants) n'est donc pas réductible à une fonction instrumentale d'expression mais qu'il participe à l'élaboration des savoirs et qu'ils les constitue [...] On ne peut attribuer à des manques linguistiques, syntaxiques ou textuels toutes les faiblesses et les difficultés d'apprentissage des étudiants: ces dernières sont liées à la nature qualitativement et culturellement différente des productions des étudiants. Ces différences sont amplifiées en première année universitaire par le caractère d'acculturation que représentent pour les étudiants [surtout pour les « nouveaux étudiants »], les enseignements universitaires qui privilégient plus que ne le font les enseignements antérieurs, un rapport écrit au langage et au monde, particulièrement manifeste lors des enseignements magistraux, ainsi qu'un rapport « savant » au savoir.» (Erlich, 2003:10).

E, aqui, a TDN pode, uma vez mais, desempenhar um papel muito relevante. Com efeito, a anotação é essencial à aprendizagem dos escritos funcionais e universitários, porque é a relação com o saber (que se pode discutir, criticar, reformular) que, voltamos a sublinhar, está em causa numa verdadeira interacção texto-leitor. E uma TDN eficaz e útil envolverá, forçosamente, esta abordagem heurística dos escritos, imprescindível à transformação e produção do conhecimento<sup>48</sup>. Como defende Reuter (2000), «l'écriture participe de l'activité même de recherche; l'écriture est incontournable pour objectiver la production des savoirs» (Reuter, 2000:10). O mesmo autor sublinha ainda que a escrita tem duas funções de base: a função heurística ou cognitiva, em que a escrita participa na construção do conhecimento; a função transcritiva, em que a escrita transcreve o já pensado.

---

<sup>48</sup> Frier (1998) observa, a esse respeito, o seguinte: «on n'acquiert pas un concept de façon mécanique, on essaie plutôt de l'approprier, patiemment, et c'est la toile d'araignée de reformulations tissée par l'individu qui lui permet peu à peu d'intégrer des connaissances en les faisant siennes. Dans cette situation, le lecteur se trouve finalement libre et contraint: libre d'entrer dans le texte à sa guise et de s'impliquer dans la spirale des reformulations pour trouver son chemin, en saisissant des concepts en fonction de ses propres savoirs et de ses propres représentations. Mais contraint de suivre un balisage précis par le biais d'incontournables concepts qu'il s'agit d'aborder et d'approprier dans la durée.» (Frier, Catherine (1998). «Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: Bricolage ou rénovation?* Paris: L'Harmattan, pp. 77-78).

Cultiva-se, desse modo, o “knowledge transforming” em detrimento do denominado “knowledge telling”, este último ainda demasiado fomentado, em contexto escolar, como notam Derive & Fintz (1998),

«On remarquera, dans le corpus des sujets de 2e année, qu’on ne demande jamais à l’étudiant qu’il reconstruise un savoir disciplinaire dans un texte long, de type dissertation. Les sujets posent des “questions de cours” qui *découpent le savoir en tranches sur lesquelles on demande à l’étudiant de convoquer passivement un savoir* (voire un lexique seulement), parfois d’étudier un cas, *rarement de réagir personnellement*. [...] Quel que soit le sujet envisagé (question fermée ou question ouverte), les compétences attendues mobilisent le plus souvent un savoir passif [...] rarement un savoir actif. Ce n’est, en effet, que très rarement (dans quelques études de cas) qu’il est fait appel au jugement de l’étudiant, pour l’obliger à prendre une certaine distance par rapport à l’objet étudié, tantôt pour l’évaluer, tantôt pour justifier une interprétation.» (Derive & Fintz, 1998:44)<sup>49</sup>.

Como se dá conta ainda Erlich (2003), «De “bonnes notes” [...] manifestent une maîtrise certaine des codes d’écriture et de syntaxe mais surtout de la circulation du sens. Le rapport à l’écrit est bien un rapport à l’“apprendre” et au savoir [...]. Il est aussi une composante de la réussite et de l’échec universitaire vérifié à travers l’analyse de copies d’examen.» (Erlich, 2003:118). Com efeito, a TDN implica, como vimos, esculpir a informação que recolhemos, ajustando-a, para isso, ao nosso próprio conhecimento já adquirido, numa tentativa constante de o enriquecer e aperfeiçoar, cada vez mais.

De um modo geral, no entanto, os alunos dificilmente estão conscientes da utilidade da TDN, acabando isso por dificultar ainda mais o seu ensino, como refere Schneuwly: «l’une des choses les plus difficiles à apprendre pour un élève est précisément de voir que ce qu’il est en train de produire, des énoncés écrits sous forme de notes ou de textes, est un outil de l’écriture.» (Schneuwly, 2002:242).

Talvez também, por isso, os nossos estudantes nem sempre estejam devidamente preparados para uma TDN eficaz, não sendo poucos os erros em que incorrem relativamente a este instrumento de “armazenamento” da informação.

O primeiro desses erros prende-se com o facto de os alunos encararem a TDN como estática e definitiva, quando o trabalho de construção do pensamento que ela implica obriga a vê-la como evolutiva, objecto de manipulações sucessivas; outro tem a ver com o facto de a encararem ainda por dever e não numa perspectiva de reutilização, esquecendo-se, a maioria das vezes, de atribuir à TDN uma finalidade para que ela seja mais selectiva e operacional, uma vez que se extrai a informação de um documento para, a *posteriori*, a reinvestir num texto pessoal<sup>50</sup>; além disso, os nossos

<sup>49</sup> O sublinhado é nosso.

<sup>50</sup> Pollet não deixa de sublinhar a importância que alguns desses aspectos têm no âmbito da produção escrita: «L’enseignement du résumé, de la prise de notes, ou de toute autre prétendue méthode ne peut absolument pas se concevoir sans analyse préalable ni prise en compte des caractéristiques des discours sur lesquels portent ces activités (discipline concernée ? genre de discours ?) ni, d’autre part, sans analyse de la demande spécifique impliquée par la tâche à effectuer (par exemple, résumer pour qui ? dans quel but ?

estudantes esquecem-se também de antecipar a ocupação do espaço, isto é, de visualizar, previamente, o uso da página para, dessa forma, organizar a informação de um modo mais sinóptico; não sabem ou esquecem-se de sublinhar as ideias principais e de, ao anotá-las, reformulá-las por palavras próprias; de anotar as palavras-chave; de eliminar palavras supérfluas, não essenciais ao sentido da frase (elementos de ligação, verbos, artigos...); de organizar a informação através de traços, barras oblíquas, flechas, dois pontos...; de criar e utilizar um código pessoal de abreviaturas; de esquematizar, sempre que possível, a informação (quadros, diagramas...). Assim, esquecem ou desconhecem que, muitas vezes, o que é novo não são tanto as ideias em si, mas sim a forma de as repensar e combinar (Boch, 1999; Brey, 1984; Costa, 1998; Fintz, 1998; Frier, 1994). Como afirma, e bem, Godinet, «la rédaction construit et étaye le réflexion et la compréhension.» (Godinet, 2002:234).

Num artigo seu, «Des outils pour la compréhension d'un texte», fruto de uma experiência assente, numa primeira fase, na análise de um conjunto de teses de fim de licenciatura de uma turma do 3.º ano (ano terminal) de futuros professores, Graziella Deleuze avança uma série de causas que poderão explicar os 44% de insucessos nesses trabalhos escritos: incapacidade de distinguir a sua própria enunciação da dos autores; dificuldades na reformulação pessoal; dificuldades em identificar a especificidade textual, a intenção do autor, e, logo, incapacidade em ajustar a leitura à tipologia textual e, consequentemente, grandes lacunas no tratamento das fontes e respectiva informação; falta de coerência (Deleuze, 2002).

Estas dificuldades explicam-se, em parte, pelo facto de a TDN ser uma escrita funcional bastante complexa a implicar pré-requisitos muito elaborados, nem sempre dominados pelos nossos estudantes: competências de análise e síntese simultâneas (Rodrigues & Pereira, L.A., 2008); competências linguísticas finas (lexical, sintáctica, capacidade de simplificação, capacidade de apreender os implícitos de um discurso, capacidade de hierarquizar informação; capacidade de reformulação/simplificação de ordem lexico-sintáctica; capacidade de releitura, reestruturação (diferida) das notas; capacidade para esquematizar, modelar o pensamento (produção de um plano, de um esquema); uma competência escritural especializada (capacidade para recriar e tornar visual um itinerário (crono)lógico, capacidade para planificar esse itinerário, domínio de um sistema de signos úteis eficaz e coerente); uma competência cultural estreita ou larga (adaptada à compreensão da fonte).

Face a esta situação, Deleuze interroga-se sobre a melhor forma de sensibilizar os alunos relativamente à importância de que alguns destes aspectos se revestem

---

dans quelles circonstances de communication ?...» (Pollet, M.-C. , 2001. *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck, p. 23).

para a compreensão dos escritos: «Comment faire prendre conscience aux apprenants que la progression thématique, les organisateurs linguistiques, les connecteurs, le découpage du texte en paragraphes, la hiérarchisation des informations... sont déterminants pour la compréhension d'un texte par le lecteur-destinataire?» (Deleuze, 2002:24).

As características inerentes a uma TDN eficaz são diversas: composta por informações pré-sintetizadas; tematizada, hierarquizada e conectada lógico-semanticamente; adaptada ao fim a que se destina, à tarefa dada ou que nos demos; reutilizável, a meio termo, pelo utilizador; comunicável e, logo, totalmente auto-suficiente; integrável num dossier documental, referenciada e indexada, por conseguinte, de um ponto de vista nocional; elaborada escrituralmente e/ou visualmente com uma finalidade pragmática.

De acordo com investigações feitas, uma das maiores dificuldades que a esmagadora maioria alunos sente na TDN prende-se com a reformulação e/ou transformação da informação recolhida.

Num dos seus trabalhos, Gambell conclui que os estudantes enfrentam geralmente dificuldades para transformar ou criticar as ideias dos outros, tendo, ao mesmo tempo, a tendência para transferir, integralmente, as anotações para o texto final: «Students felt that when they researched a topic they relied on others' ideas; that is, they were not confident (or competent) in challenging, or even thinking to challenge, those ideas.» (Gambell, 1991:425). Mais à frente, a estudiosa destaca ainda a dificuldade que os alunos têm na selecção e síntese crítica daquilo que lêem: «These students saw drafting as including everything from one's first written notes through to the final copy. [...] One student described his or her process in these words: "First I take down important points, then I organize those points under different headings, then I put them into paragraphs (my rough copy). Then I put them in order."» (*Idem*: 427).

Ou seja, os alunos, ao invés de comentarem, interiorizarem e fazerem sua a informação que lêem (com tudo o que isso implica a nível cognitivo e não só), limitam-se a transferi-la e a "colá-la" no papel. Trata-se, aqui, de uma mera cópia e não de "escrita", uma vez que a primeira, ao contrário da segunda, não obriga à reflexão. De um modo geral, os alunos parecem não conseguir questionar a informação que lêem e recolhem, não conseguindo, por isso, integrá-la e (re)organizá-la de um modo personalizado e crítico, na maioria das vezes.

Esta situação poderá explicar-se, em parte, pelo facto de os estudantes encararem, frequentemente, os textos publicados como verdades inquestionáveis, manifestando, ao mesmo tempo, uma tendência generalizada para ver a relação pedagógica na Universidade como um saber estabelecido. Parecem ignorar, assim, que todo o saber, por assentar a sua construção nas contribuições de uns e de outros, ao longo

do tempo, está em permanente mutação (Pollet, 2001)<sup>51</sup>. De acordo com Pollet (2001), esta postura generalizada é o reflexo da promoção, muitas vezes, de uma didáctica deficitária, no ensino superior:

«Ces deux attitudes contrastées reflètent une caractéristique essentielle du discours didactique universitaire: le balancement continu, l'intrication, même, entre une intention d'explicitation similaire à celle du discours didactique scolaire que connaissent bien les étudiants (définitions, traductions, descriptions, reformulations, décompositions, justifications, exemples, schémas causes-conséquences, séquences prototypiques explicatives répondant à des questions en 'pourquoi ?'...) et une intention argumentative plus typique d'une démarche scientifique.» (Pollet, 2001:40).

Esta situação acabará, inevitavelmente, por prejudicar a apropriação e, logo, uma eventual transformação do conhecimento, prioritárias em todo o processo de ensino e aprendizagem, como defende Pollet (2004): «"S'approprier les savoirs", c'est ce que l'on estime que les étudiants doivent être capables de faire... dans leurs prises de notes, dans leurs résumés et synthèses, dans leurs réponses aux examens.» (Pollet, 2004:82).

O conselho que Creme e Lea (2003) dão aos estudantes no seu guia destinado à escrita académica vai ao encontro disso mesmo: «Try to summarize in your own words rather than writing down large chunks of the text. Getting things into your own words is about getting ideas into your own ways of thinking about them. This is the first step to owning the ideas that you are going to write about in your assignment...» (Creme & Lea, 2003:30). Estes dois investigadores acrescentam ainda, mais à frente, que a motivação e o verdadeiro prazer da escrita nascem, precisamente, da apropriação e transformação do saber que ela pode proporcionar ao escrevente, ajudando-o, ao mesmo tempo, a escrever e, logo, a aprender melhor:

«This sense of ownership is important if you are to get satisfaction from your university writing, as well as for learning the subject. The very process of engaging with ideas through writing about them helps to make them part of your identity as a writer, and in this way your commitment to the task of writing can result in a much stronger piece of work. [...] you always need to be processing for yourself the material you use, formulating and putting together your ideas in writing, and incorporating them into your own thinking.» (*Idem*: 95-96).

Ou seja, e para usar as palavras de Petit (2002), observa-se, na maioria das TDN dos alunos, o predomínio da "reformulação pronominal" em detrimento da "reformulação lexical", esta última mais exigente, uma vez que, ao contrário da primeira (onde o "locuteur", ao reformular através dos pronomes, acaba por manter a semântica)<sup>52</sup>, na segunda, obriga-se a ajustes semânticos e referenciais que ultrapas-

<sup>51</sup> Como afirma Pollet (2001) acerca do assunto, «Il ne s'agit plus d'exposer un savoir établi mais un savoir mouvant, avec ses impasses, ses incertitudes, ses débats.» (In Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles:De Boeck, p. 69).

<sup>52</sup> «postuler l'invariance sémantique de la donnée initiale et à refuser sa déclinaison» (Charaudeau, P. & Maingueneau, D. [org.], 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris: Éditions Seuil, pp. 127-128, p. 491).



sam, por vezes, os limites impostos pela aceitação lexical das unidades<sup>53</sup> (Charaudeau & Maingueneau, 2002:491)<sup>54</sup>

Pollet (2004) descreve, de um forma bastante clara e elucidativa, os escritos dos alunos que manifestam esta tendência para o mero decalque da informação lida/anotada:

«En stockant, en engageant, les étudiants s'attachent à reproduire le contenu d'un discours. Ils respectent fidèlement l'ordre dans lequel sont données les informations, remplacent les connecteurs par des tirets et suppriment toute trace de modalisation. Il s'agit simplement de restituer un savoir, sans place pour l'implication personnelle, sans place non plus pour la discussion. Dans ce cas, l'écrit a pour unique fonction de transmettre.» (Pollet, 2004:83).

A reflexão de um estudante universitário, que Creme e Lea (2003) integram no estudo *Writing at University. A guide for students*, ilustra, de certo modo, as dificuldades que temos vindo a descrever: «The trouble is that I read what I have to read and then end up with this copious notes and don't know how to incorporate them into my essay.» (Creme & Lea, 2003:59). A dificuldade que uma grande parte dos alunos tem na elaboração das TDN explica-se, em parte, pela ausência de objectivos e estratégias previamente definidos geradora de uma leitura menos orientada e, por isso, mais ineficaz, reflectindo-se isso em anotações também elas inoperantes: «This is a familiar cry from students. One of the reasons why so many students feel this way is that they do not really know "why" or more important "how" they are reading and therefore their notes reflect this.» (Creme & Lea, 2003:59).

De acrescentar ainda a estas a dificuldade que os alunos sentem, frequentemente, na gestão da intertextualidade na TDN (Descombres Dénervaud & Jespersen, 1992; Pollet, 2004).

Se tivermos em conta que, na actualidade, o domínio é exercido, na sociedade, mais por consentimento do que por coacção, através da ideologia e da linguagem, o texto argumentativo, pelas características que lhe são inerentes e pelas implicações que tem ao nível cognitivo, e a TDN, enquanto escrita de recolha e organização da informação a partir da leitura e de transformação e apropriação do conhecimento, têm

<sup>53</sup> «le locuteur s'engage dans des jeux d'ajustements sémantiques et référentiels qui dépassent parfois les limites prévues par l'acception lexicale des unités.» (*Idem*).

<sup>54</sup> A propósito ainda da reformulação, o mesmo autor acrescenta ainda o seguinte: «L'étude individuelle des reformulants, qu'ils soient pronominaux ou lexicaux, dégage les configurations multiples que la schématisation emprunte pour conceptualiser le réel. Les préconstruits culturels inhérents au lexique sont sollicités par la prise anaphorique ("anaphore entendue au sens large d'"endophore ou exophore", ou dans son acception restreinte). Ainsi la signification en langue des unités lexicales subit-elle une double distorsion: d'une part par leur conversion en vocables et leur actualisation au sein de groupes (nominaux, adjectivaux...), d'autre part par leur inscription dans des réseaux de reprises où la coréférence vient tisser des relations entre des unités sémantiquement apparentées ou bien *a priori* disjointes.» (Charaudeau & Maingueneau, *op. cit.*, p. 491).

um papel de indiscutível relevo a desempenhar na formação de seres mais reflexivos e críticos.

E, a esse nível, o ambiente virtual – meio gerador de uma verdadeira revolução no mundo da actualidade e, conseqüentemente, nos nossos estabelecimentos de ensino – poderá também dar um contributo de grande relevo. Como observa Mona Gélát, «it is apparent, therefore, that peer perception and all useful cognitive activity that it generates for the purpose of learning, cannot easily be fostered by conventional classroom conditions. The transcripts provide evidence that the process occurred when participants interacted and were on a par with one another.» (Gélát, 2003:350). A autora acrescenta, mais adiante, que, nessas situações, «the use of computer is strongly recommended» (*Idem*).

Com efeito, o ambiente virtual (meio gerador de uma verdadeira revolução no mundo da actualidade e, conseqüentemente, nas nossas escolas) poderá, a esse nível, dar uma ajuda importante, como tentamos mostrar já a seguir.

## **2.6 O ambiente on-line: uma mais-valia para o ensino e aprendizagem da escrita**

«O eLearning representa o casamento da Internet com a educação... O mercado empresarial e o ensino superior e secundário são os sectores mais promissores» (Goldman Sachs, 2000)

«O e-Learning subentende uma metodologia assente em pressupostos facilitadores de acesso ao conhecimento, que reflectem mecanismos de aprendizagem centrados no aluno e na sua participação activa na procura do conhecimento, não esquecendo um permanente incentivo à sua motivação, interesse e empenho.» (Mendes & Dias, 2005:1)

Sendo a Rede um meio de comunicação bem aceite pela generalidade dos jovens, que passam horas diante de uma sala de Chat e participam em diversos fóruns e logs acerca dos mais variados assuntos, há que tirar partido desse gosto, em termos didácticos.

A utilização de ambientes on-line nas aulas poderá permitir aos alunos não só uma aprendizagem directa e em situação comunicativa real da escrita, como também uma maior liberdade na condução do seu próprio conhecimento, tornando-se o professor um gestor e facilitador da aprendizagem (Bates, 1993; Collins, 1999; D'Eça, 1998; Dias, 2004; McAteer, 2002; Moreira, 2002). Além disso, este meio permite aos alunos usar a escrita em toda a sua dimensão comunicativa, uma vez que possibilita, de certo modo, transpor as barreiras do espaço e do tempo, ao mesmo tempo que fomenta

trocas interactivas e colaborativas aos mais diversos níveis (Bartolia, 1999; Dias, 2001a, 2004; Koubani, 2005; Loureiro et al., 2003; Veerman, 2000).

Num estudo realizado nos Estados Unidos (Brown, 1997), compararam-se os resultados obtidos por um conjunto de turmas com acesso a computador com um outro com acesso à Internet. Os resultados foram reveladores: os alunos com acesso à Internet obtiveram resultados substancialmente melhores que os primeiros na gestão da informação, na capacidade de comunicação e na apresentação das ideias. Este facto permite-nos tirar algumas conclusões relevantes acerca da importância do papel desempenhado pelos ambientes on-line ao nível da construção do conhecimento e da transferibilidade das aprendizagens.

Na verdade, o recurso a ambientes on-line «gera novos tipos de aprendizagem, mais centrada no aluno (*student-centered*), mais baseada em projectos (*project-based*), mais baseada na investigação e em respostas a questões (*inquiry-based*). É uma aprendizagem participativa, activa, dinâmica, na qual o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento.» (D'Eça, 1998:45). Para além disso, «a aprendizagem centra-se muito mais em torno de interesses, capacidades e necessidades pessoais, daí tornar-se mais individualizada, deixando ao professor tempo para dar atenção a quem o solicite. Por conseguinte, ela permite que se complementem ritmos de aprendizagem em simultâneo.» (*Idem*).

As linhas por que se tem vindo a pautar, nos últimos tempos – ainda que com uma maior incidência nalguns países do que noutros –, a investigação, no âmbito da utilização do computador e de ambientes on-line, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, apontam para inúmeras vantagens da Internet e dos computadores a esse nível: facilitam a aprendizagem, contribuindo para o êxito e conferindo um conteúdo mais concreto aos exercícios; estimulam o desenvolvimento das competências da comunicação escrita e aumentam a motivação dos alunos, uma vez que lhe atribuem objectivos claros e verdadeiros auditórios; os alunos podem aceder a bases de conhecimentos que fornecem um grande leque de informações sobre a ortografia, a pontuação, a gramática e o estilo, assim como a dados factuais, modelos de textos e elaboração de documentos; os textos redigidos pelos discentes podem ser guardados para se analisarem, posteriormente, os erros e apreciar os progressos feitos; abrem o domínio linguístico à exploração, isto é, os alunos podem descobrir por eles mesmos estruturas linguísticas por intermédio de jogos, simulações e actividades construtivas; podem contribuir para tornar a expressão escrita mais funcional; os alunos e o professor podem visualizar alguns aspectos do próprio processo da escrita; a pesquisa sobre a aprendizagem pode desenvolver-se mais facilmente e o ensino é mais documentado, dada a maior transparência no processo de aprendizagem, etc.

São, pois, muitas as potencialidades que o ensino on-line tem para um ensino e aprendizagem mais eficazes da escrita. Face a isso, os estabelecimentos de ensino, de acordo com muitos dos especialistas da área, terão interesse em usar a Internet e o ambiente on-line como um suporte que, embora não seja a panaceia para o insucesso escolar, poderá dar uma boa ajuda nesse sentido.

Na verdade, a Internet não deixa de ser, ao mesmo tempo, um óptimo utensílio para desenvolver nos alunos inúmeras competências transversais, ao nível dos métodos de trabalho e de estudo, do tratamento de informação, da comunicação, de estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal e de grupo, etc. Como defende Smith (1993), a Internet pode ajudar os alunos a desenvolver «higher-order thinking skills such as analysis, criticism, and divergent questioning [...] skills [which] are crucial for continued learning and, ultimately, success in the adult world» (Smith, 1991:119). Wareing (2005), por seu lado, especifica:

«It [as comunicações tecnológicas] allows students to practice [...] writing skills, argument analysis and construction, use of a discipline specific discourse [...] It promotes deep learning by allowing students to combine participation in a debate with thoughtful responses [...] It creates a record of the discussion which allows students to build up their ideas gradually, retrace their steps to see where ideas have changed or developed, to pick up errors in an argument or solution. [...] It allows students to learn socially [...].» (Wareing, 2005:4)

O mesmo estudioso acrescenta ainda, mais adiante, que o e-learning acaba por promover um ensino mais reflexivo e inovador ao nível das estratégias e métodos usados, assim como mudanças também elas significativas na concepção do aluno enquanto aprendiz: «e-learning offers an opportunity to make radical changes to the way we teach, building on what we know of students' differences and what we know about the importance of students being active in the process of learning.» (*Idem*:7).

Com efeito, os alunos, num ambiente on-line, aprendem não só através da actividade de recepção e expressão verbais e não verbais como aprendem também a aprender, a ser autónomos e sujeitos da sua própria aprendizagem (Lima & Capitão, 2003; Henri & Kaye, 2004; Oh & Lim, 2005). Nesse sentido, é fundamental estender a dinâmica do trabalho em grupo ao espaço da aula, criando nos discentes o hábito de descobrir e partilhar as aprendizagens com os seus pares, sendo este, de acordo com a UNESCO, um dos quatro pilares em que deve assentar a educação do século XXI (Delors, 2003).

Em Portugal, contudo, a investigação pouco ou nada se tem debruçado sobre o binómio ambiente eLearning/ensino-aprendizagem do processo da escrita, havendo, nesse campo, muitas linhas investigacionais ainda por explorar e aprofundar. Disso se dá conta Teresa Almeida d'Eça ao afirmar que «é precisamente o 'como' envolvido na construção

do conhecimento, que [...] parece interessante aprofundar, assim como o papel que as novas tecnologias desempenham nesse processo.» (D'Eça, 1998:124).

A investigação realizada no estrangeiro, ainda que, de um modo geral, substancialmente mais avançada do que em Portugal, tem também um percurso ainda longo a traçar, nesse âmbito, como sublinham Hartley e Päivitynjälä (2001), no seu estudo *Writing as a Learning Tool*: «We shall argue that new technology facilitates many traditional aspects of writing and thus that writing to learn is made easier with new technology. But [...] we think that is much less clear whether or not this new technology actually changes our processes of writing, thinking and learning.» (Hartley e Päivitynjälä, 2001:156).

Apesar de tudo, deve dizer-se, em abono da verdade, que têm sido, nos últimos anos, levadas a cabo algumas investigações que já começam a perspectivar a Internet como uma ferramenta auxiliadora preciosa do processo de ensino-aprendizagem da escrita, em contexto escolar e não só.

E, aqui, o trabalho colaborativo não deixa, também ele, de dar um contributo precioso. Se pensarmos ainda que a argumentação consiste, essencialmente, na defesa de pontos de vista pessoais, na compreensão, refutação, alteração, extensão e aperfeiçoamento mútuos de um conjunto de argumentos e contra-argumentos, entre dois ou mais sujeitos, com vista à resolução de uma tensão ou conflito nascidos de uma situação-problema, tendo em conta um destinatário e um contexto particulares<sup>55</sup>, mais facilmente se compreenderá a dimensão dialógica em que assenta este tipo de discurso<sup>56</sup>.

### 2.6.1 O trabalho colaborativo e as interacções on-line: dois instrumentos de aprendizagem valiosos

No entender de alguns estudiosos, as interacções em ambiente on-line, para além de oferecerem a oportunidade ideal para a colaboração, ao contemplar um objectivo partilhado, onde o trabalho com o outro se encaminha em direcção a uma solução melhor (Abnett & alii, 2000), acabam também por produzir informação em maior quantidade, mais variada, visível e duradoura do que a resultante das interac-

<sup>55</sup> Como defende Grize (1996a), «une argumentation ne constitue pas un objet, comme l'est une démonstration, mais elle est une activité discursive toujours produite en situation et orientée vers certains destinataires. [...] D'une façon tout à fait générale, on peut dire qu'argumenter c'est déployer une activité qui vise à intervenir sur les idées, les opinions, les attitudes, les sentiments ou les comportements de quelqu'un ou d'un groupe de personnes.» (Grize, J.B. (1996a). *Logique naturelle et communication*. Paris: PUF, pp. 3-5).

<sup>56</sup> É desta forma que Boissinot (1996) descreve o dialogismo dos textos argumentativos: «explicitement ou implicitement, ceux-ci sont toujours le lieu d'une vision contradictoire du monde, et s'organisent autour de deux thèses affrontées (même si, pour des raisons stratégiques, l'une d'entre elles peut être occultée).» (In Boissinot, A. (1996). *Les textes argumentatifs*. Midi-Pyrénées:Bertrand-Lacoste, p. 12).

ções presenciais (Lobel, 2005), ao mesmo tempo que permitem aos professores compreender melhor a dinâmica do trabalho e os processos de pensamento dos alunos.

Segundo outros especialistas ainda, o trabalho e as discussões on-line podem desenvolver competências importantes, ao nível, sobretudo, do raciocínio, da reflexão e da comunicação (Meyer, 2003), disponibilizando, ao mesmo tempo, o registo dos resultados, que pode ser usado pelos estudantes e professores e/ou investigadores para a aprendizagem e a investigação, respectivamente (Meyer, 2004).

Com efeito, para alguns investigadores, «inter-person collaboration and knowledge building is seen as the most effective way for adults to learn.» (Eklund et alii, 2005:28). «Além de fomentarem a reflexão dos alunos, as actividades sociais de conversação e colaboração promovem o metac conhecimento. [...] as ferramentas de conversação, promovem a partilha de diferentes perspectivas e a construção do conhecimento.» (Lima & Capitão, 2003:94-95). Lima e Capitão acrescentam ainda que a interacção aluno-aluno «é essencial numa perspectiva de aprendizagem construtivista. A aprendizagem é um acto social que requer o diálogo do aluno com outros colegas para partilhar, analisar, criticar e reanalisar ideias e experiências.» (*Idem*:108).

Por outro lado, outros estudiosos defendem que o trabalho colaborativo ajuda a desenvolver uma série de capacidades e competências (Hartley, 1999; Wentzel & Watkins, 2002). Hartley (1999), por exemplo, afirma que a colaboração «encourages active learning and a more thoughtful participation in the learning process from teachers and students [...]» (Hartley, 1999:3), sublinhando que os estudantes que se interrogam e procuram explicar-se desenvolvem melhores competências e constroem conhecimento novo com outra facilidade.

Por seu lado, Rourke e Anderson (2001), num estudo sobre as interacções on-line ocorridas em conferência, defendem que o facto de os alunos expressarem as suas ideias em formato textual e de as comunicarem aos outros força o seu processamento e a sua clareza, «that is strongly associated with scholarly practice and effective communication.» (Rourke & Anderson, 2001:5). Ainda no mesmo estudo, estes dois especialistas transcrevem as opiniões de alguns alunos que apontam nesse sentido. Um estudante, por exemplo, tece uma reflexão bastante elucidativa a esse respeito: «It is in the process of defending my position that I really start to think: Why do I feel that way? Why do I think that way? And, two things can happen: Either I become even more convinced of my position, or I go: "Maybe I haven't thought this through as deeply as I could have or should have." For me, that's what's valuable about the online discussions.» (Rourke & Anderson, 2001:18).

Há estudiosos que defendem que a familiaridade entre os interlocutores nas interacções on-line pode ser vantajosa (Lobel, 2005; Agostinho et alii, 1997; Hartley, 1999). Outros defendem que para que as interacções resultem bem é importante que haja confronto de opiniões e desacordo entre os interlocutores, só assim se produzindo diálogo no verdadeiro sentido da palavra (Moeschler, 1985). Existem ainda espe-

cialistas que as mulheres são mais colaborativas e cooperativas entre si nas interações do que os homens (Abnett et alii, 2000; Brent, 1996; Haller et alii, 2000). Brent, por exemplo, observa que as mulheres, na conversação, manifestam uma tendência para preferir um comportamento mais transaccional e cooperativo a uma postura linear e competitiva (Brent, 1996).

Em relação ao nível relacional das interações, Kerbat-Orecchioni distingue duas dimensões: a dimensão da distância, isto é, a relação “horizontal”, «distance plus ou moins lointaine ou proche avec ses diverses variantes (familiarité, intimité, solidarité)»; a dimensão do poder ou do domínio (relação “vertical”). De acordo com a estudiosa, resultam daqui três tipos de trocas: as trocas simétricas («échanges égalitaires où les différents participants disposent en principe des mêmes droits et devoirs»), complementares não hierárquicas («la relation commerçant-client») e complementares hierárquicas («la relation maître-élève») (Cit in Charaudeau & Maingueneau, 2002:499).

Por seu lado, Haller e os colegas (2000) distinguem dois tipos de interações, ao nível do processo de ensino e aprendizagem e da colaboração: no primeiro tipo, “transfert-of-knowledge (TK) sequences”, existe uma distinção clara entre o papel do professor e o do aluno; no segundo, “collaborative sequences” (CS), trabalham juntos sem distinção ao nível dos papéis. Existem ainda os que assumem, habitualmente, o papel de alunos (“constant pupils”), ou os que desencorajam os outros (“blockers”) (Haller et alii, 2000).

Por último, há ainda estudiosos que debruçaram o seu estudo sobre os ruídos mais frequentes nas interações online, que são da mais diversa ordem: os malentendidos diagnosticados por Traverso (in Charaudeau & Maingueneau, 2002), habitualmente causados por falhas inerentes à comunicação online (ausência da mímica e da expressão gestual, por exemplo) (Curtis & Lawson, s.d.).

Estes ruídos poderão ser, entre outros, uma das desvantagens dos Chat, à semelhança do que acontece com os fóruns, como se dão conta ainda os investigadores Graham e Scarborough (1999):

«thoughtful analysis and review of earlier contributions than would participation in face-to-face seminars. The interaction develops written communication skills, enhances in-depth processing and recall of course material, and prepares students for examinations demanding written responses. However, the lack of control over turn-taking, and the frequent development of multiple threads of discussion within the same message space, can provide obstacles to effective collaboration.» (Graham & Scarborough, 1999:2).

Uma comunicação eficaz e limpa, a este nível, é bastante importante, uma vez que é através da formulação de ideias pelas próprias palavras, da avaliação e *feedback* dos pares, que o conhecimento, as capacidades cognitivas e os sentidos acabam

por ser socialmente construídos. Como defende Dysthe (1998), linguista na Universidade de Bergen, na Noruega, a mera troca de informação não se pode qualificar como um diálogo, sendo, antes, a sua reciprocidade e o envolvimento activo com as ideias e os pensamentos dos outros que torna a interacção verdadeiramente dialógica.

«The cumulative record of message contributions provide a greater potential for reflective and thoughtful analysis and review of earlier contributions than would participation in face-to-face seminars. The interaction develops written communication skills, enhances in-depth processing and recall of course material, and prepares students for examinations demanding written responses. However, the lack of control over turn-taking, and the frequent development of multiple threads of discussion within the same message space, can provide obstacles to effective collaboration.» (Graham & Scarborough, 1999:2).

Uma comunicação eficaz e limpa, a este nível, é bastante importante, uma vez que é através da formulação de ideias pelas próprias palavras, da avaliação e *feedback* dos pares, que o conhecimento, as capacidades cognitivas e os sentidos acabam por ser socialmente construídos. Como defende Dysthe (1998), linguista na Universidade de Bergen, na Noruega, a mera troca de informação não se pode qualificar como um diálogo, sendo, antes, a sua reciprocidade e o envolvimento activo com as ideias e os pensamentos dos outros que torna a interacção verdadeiramente dialógica.

A opção por uma didáctica baseada na negociação e colaboração, sendo, como defendem, na linha de Vygotsky, vários especialistas (Amor, 2004; Coletta, 1998; Dolz, 1996; Gélat, 2004; Golder, 1996; Perelman, 1999; Pereira, 2004), de inquestionável importância para o ensino em geral, é-o ainda mais, pelo carácter dialéctico da argumentação, para a optimização da competência argumentativa dos alunos, cujo ensino e aprendizagem deverá, por isso, ter em conta as suas potencialidades comunicativas e negociais, sobretudo.

Uma das mais recentes iniciativas, nesse campo, é o projecto SCALE, no âmbito do qual foram já desenvolvidos diversos softwares de ferramentas integradas e métodos pedagógicos, com vista a facilitar a aprendizagem colaborativa do texto argumentativo escrito apoiada por computador.

## 2.6.2 A plataforma Scale: algumas potencialidades para a aprendizagem

A plataforma SCALE<sup>57</sup> possui várias ferramentas<sup>58</sup>: o *CHAT* livre, semelhante aos *Chats* habituais; o *CHAT ESTRUTURADO* ou *ALEX* (onde a interacção dialógica é orien-

<sup>57</sup> SCALE é um projecto IST da Comissão Europeia (IST-1999-10664) que se estendeu, desde Março de 2001 até Fevereiro de 2004. Centrou-se na especificação, design e implementação de um ambiente baseado na Internet com vista a apoiar uma aprendizagem colaborativa da argumentação, em escolas secundárias, a partir de ferramentas criadas e aperfeiçoadas para esse fim: salas de Chat, quadro branco, representação



tada pela escolha de quatro modelos iniciais de frases com expressões de debate mais utilizadas – opinar, argumentar, explicitar, comentar –, devendo os alunos completá-los); o *JigaDREW* (ferramenta de Internet utilizada na representação visual do debate, de modo a criar automática ou manualmente gráficos argumentativos das sessões de *Chat*); o *EDITOR DE TEXTO* (ajuda a criar textos individuais ou por colaboração). Para além destas, o SCALE contempla ainda outras ferramentas complementares existentes no módulo professor, que apoiam a análise do processo de aprendizagem. É o caso do *Sítio Pedagógico (PWS)*, um portal na Web para professores que pretendam desenvolver a capacidade de argumentação nos alunos, contém os elementos de software e toda a ajuda necessária à criação e utilização das sequências de aprendizagem, assim como várias ferramentas para avaliar a capacidade de argumentação dos alunos e analisar a qualidade dos trabalhos produzidos. Os materiais didácticos contidos no PWS têm ainda como referência *websites* com textos, imagens e vídeos alusivos ao tópico trabalhado numa determinada sequência de ensino (Scale:2003).

De acordo com os diversos estudos experimentais já realizados, pelos diferentes parceiros do projecto, com alunos do Ensino Secundário, as ferramentas e situações criadas pelo SCALE parecem ter inúmeras vantagens para o ensino e aprendizagem do texto argumentativo: o ambiente SCALE permite aos alunos desenvolver as suas capacidades, nomeadamente argumentativas, dentro de um processo de aprendizagem natural; os discentes aprendem a argumentar para poderem aprender a debater, e utilizam a argumentação durante a aprendizagem, o que lhes permite adquirir experiência na análise crítica de pontos de vista divergentes e, simultaneamente, aprender a expressar e a fundamentar as suas opiniões pessoais; na aprendizagem por argumentação em SCALE, os alunos adquirem prática na utilização das fontes de informação, no registo de anotações e na argumentação oral e escrita; é possível aos aprendentes rever o registo escrito do discurso, podendo-o, assim, utilizar como fonte de aprendizagem; apesar de terem de avaliar um número mais elevado de trabalhos, os professores têm acesso a uma variedade maior de actividades dos alunos, podem analisar as discussões em grupo registadas automaticamente e utilizar a interacção das ferramentas de resposta como uma preciosa fonte de informação acer-

---

gráfica de debates, etc. O acrónimo "SCALE" adoptou o título completo do projecto em inglês: "Internet-based intelligent tool to Support Collaborative Argumentation-based LEarning in secondary schools" (Ferramentas inteligentes de Internet para apoio à aprendizagem da argumentação colaborativa no ensino secundário).

Os parceiros do projecto são a Universidade de Londres e Royal Holloway (Reino Unido), a Universidade de Lyon 2 e École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Etienne e Armines (França), a Universidade de Utrecht (Países Baixos), a Universidade de Jyväskylä (Finlândia), Educação SZÁMALK Ltd. (Hungria). Faz também parte deste grupo a Universidade de Aveiro, cuja equipa é composta pelos Professores António Augusto F. G. Moreira (líder do grupo), Susan Jean Howcroft e Maria José de Sá-Correia.

<sup>58</sup> O nome de todas as ferramentas integradas é DREW. São, assim, várias as DREWLET ou ferramentas DREW (Dialogical REasoning Web tool – Ferramenta de Internet de raciocínio lógico) com vista a apoiar a investigação colaborativa entre alunos através da Internet.

ca do modo de raciocinar dos alunos, algo a que dificilmente se tem acesso na sala de aula (Scale, 2003).

Para além de todas as vantagens que têm para os alunos e professores, as ferramentas SCALE e os ambientes de aprendizagem colaborativa assistida por computador permitem, do ponto de vista da pesquisa educacional, estruturar as interacções dos estudantes, promovendo, dessa forma, formas construtivas de aprendizagem, como o atestam alguns dos estudos realizados com alunos do ensino secundário (Scale, 2003).

Ignorar esta realidade seria contribuir para o castrar de todo um conjunto de potencialidades que a Internet, e mais concretamente o ambiente SCALE, contemplam, no que respeita a um desenvolvimento mais completo, harmonioso e rentabilizador da competência escritural de cada aluno, aos mais diversos níveis, nomeadamente o tipo argumentativo.

Para isso, devem envidar-se esforços para aprofundar e clarificar, cada vez mais, os mecanismos que accionam o processo de ensino e aprendizagem da escrita do texto argumentativo, no sentido de responder mais eficazmente às necessidades de cada estudante. E, aqui, a leitura, a TDN, o trabalho colaborativo em pares apoiado em ambiente on-line e a produção escrita em ambiente presencial acabam por possibilitar esse trabalho, como teremos a oportunidade de observar ao longo do presente estudo.

Foram estas e outras reflexões que ajudaram a dar forma e consistência ao estudo que decidimos empreender, numa área (o ensino e aprendizagem da escrita académica, nomeadamente do texto argumentativo, e o ensino-aprendizagem da escrita em ambiente de b-Learning) que só agora começa a dar os primeiros passos em Portugal.

Delineadas, de um modo mais abrangente, algumas das linhas teóricas e conceptuais que enformaram, directa ou indirectamente, a investigação, propomo-nos, no capítulo a seguir, retomar, de um modo mais aprofundado, algumas delas, com vista a explicitar e fundamentar melhor o seu constructo.

## CAPÍTULO II – Instrumentos e metodologia



### 3 Instrumentos e metodologia

Feito o enquadramento teórico do estudo, o presente capítulo procura descrever os métodos e instrumentos usados para a recolha e análise dos dados.

Num primeiro momento, apresentamos as hipóteses e os objectivos da investigação; procedemos, depois, a uma descrição breve da fundamentação teórica e conceptual do estudo, à justificação do ambiente de aprendizagem utilizado, bem como à descrição do estudo piloto, do campo de análise e da amostra; num terceiro momento, procuramos traçar o plano e o desenho do estudo empírico, procedendo, para isso, à explicitação e fundamentação de todos os instrumentos de recolha de dados e respectivo modo de aplicação. Por último, descrevemos os procedimentos e os instrumentos de análise de dados utilizados na investigação.

#### 3.1 Hipóteses de investigação e objectivos do estudo

O presente estudo pretendeu, sobretudo, observar e descrever, essencialmente com base nas tomadas de notas produzidas por um grupo de 16 estudantes do ensino superior (3.º ano da Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo, da Universidade de Aveiro), o modo como estes geriam, em ambiente de blended-learning, e a partir dos objectivos e do auditório definidos para a produção escrita que lhes era proposta, a selecção e organização da informação do texto argumentativo escrito, entre a leitura do texto fonte (TF), a sua análise e sistematização na tomada de notas (TDN) e respectiva integração na produção escrita do texto alvo (TA)<sup>59</sup>. Como sublinha Cabral apoiada em Sim-Sim, «ler significa extrair significado do texto, apropriando-nos da informação veiculada pela escrita. Tal apropriação implica um conjunto de operações cognitivas que visam seleccionar, organizar e integrar a referida informação.» (Cabral, 2004:15).

Visou-se, por outro lado, apurar o contributo prestado, nesse âmbito, pelo trabalho colaborativo<sup>60</sup> e pela plataforma Scale e algumas das suas ferramentas, especifi-

---

<sup>59</sup> Partilhamos, aqui, da postura adoptada por Marc Litz: «Au vu de nos critiques, cette pratique d'écriture argumentée devrait donc permettre à l'élève d'intégrer vraiment son expérience personnelle dans sa production, de la fonder et de la discuter en confrontation avec d'autres textes abordant la thématique choisie, d'inscrire cette démarche au sein d'un parcours plus large, reliant les activités de lecture et d'écriture.» (Litz, 1994:116).

<sup>60</sup> Entendemos, no contexto do presente estudo, por "trabalho colaborativo" qualquer tarefa realizada em pares (díades), em ambiente on-line, neste caso.

camente concebidas para o desenvolvimento da competência argumentativa, complementadas, nalgumas tarefas, pelo Blackboard.

A investigação girou, assim, em torno de uma tese central: a TDN torna mais visíveis as diversas estratégias<sup>61</sup> de organização da informação, permitindo, dessa forma, apurar e descrever melhor as dificuldades e o modo como os estudantes do ensino superior organizam a informação entre a leitura e a escrita do texto argumentativo<sup>62</sup>; o ambiente de e-learning (ferramentas da plataforma Scale, principalmente) e o trabalho colaborativo ou as interações on-line poderão ser, nesse âmbito, um bom complemento às actividades presenciais, uma vez que podem facilitar e potenciar a organização do texto argumentativo e, logo, a aprendizagem deste tipo de texto, como apontam estudos anteriores feitos com a plataforma, ainda que mais direccionados para o ensino secundário, como vimos no capítulo anterior.

A tese descrita assentou numa série de pressupostos que se relacionam, directa ou indirectamente, com as diferentes dimensões do estudo:

- A leitura e a escrita, sendo elas próprias modos de organização da informação, ao nível, respectivamente, da recepção e da produção, permitem apurar e descrever, com a ajuda da TDN, enquanto texto intermédio/utilitário entre ambas as instâncias escritas, os diferentes modos de organização do texto argumentativo e respectivas dificuldades<sup>63</sup>.

- O modo de organização da informação de um determinado tipo de texto reflecte e determina, ao mesmo tempo, a sua aprendizagem.

- O ambiente de e-learning e o trabalho colaborativo on-line ajudam a organizar o texto argumentativo de um modo mais eficaz.

- A plataforma Scale potencia a aprendizagem do texto argumentativo escrito no ensino superior, ao nível da sua planificação, sobretudo.

---

<sup>61</sup> Entendemos, aqui, “estratégia” como um conjunto coordenado de métodos, procedimentos e técnicas considerados pertinentes em relação a um determinado objectivo a alcançar.

<sup>62</sup> As estratégias usadas pelos alunos e as dificuldades sentidas na concretização de uma determinada tarefa são aspectos muito importantes, se considerarmos, com Ferreira e Teberosky (1999) que «o método enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria actividade do sujeito.». Assim, «o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função dos seus esquemas assimiladores à disposição, e não o conteúdo a ser abordado.» (Ferreira, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 32). Calkins não deixa de reforçar a importância das estratégias para o ensino: «[...] somos mais capazes de falar sobre o texto do que sobre o escritor: ainda assim, é quando conhecemos o modo como nossos estudantes escrevem que melhor podemos ajudá-los a melhorar suas estratégias.» (Calkins, M. L. (1989). *A arte de ensinar a escrever. O desenvolvimento do discurso escrito*. Trad. de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 176).

<sup>63</sup> Com efeito, a TDN, enquanto elemento articulador entre a apropriação da escrita (leitura/compreensão) e a sua restituição (escrita/transmissão), é, no âmbito da escrita, rica tanto em potencialidades didácticas para o aprendente como em potencialidades investigacionais para o pesquisador/professor.

Nessa linha, a investigação visou, fundamentalmente, dar resposta a uma pergunta central, «Quais as estratégias que os estudantes mobilizam e as dificuldades que sentem ao organizar, com base na TDN, a informação do texto argumentativo escrito?», da qual decorreram duas sub-perguntas: i) De que modo estes procedimentos favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da planificação/construção textual e da aquisição do saber? ii) Qual o contributo da plataforma Scale para o desenvolvimento da competência dos estudantes, ao nível da organização e da negociação dialógica da informação do texto argumentativo escrito?

Do problema resultaram algumas hipóteses: i) As estratégias que os estudantes colocam em prática, ao nível da organização do texto argumentativo, reflectem e determinam o desenvolvimento da competência dos estudantes em relação à escrita deste tipo de texto ii) O ambiente de aprendizagem Scale (complementado pelo Blackboard) e o trabalho colaborativo on-line podem ser eficazes para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita no ensino superior.

A medição do grau de qualidade das TDN e das produções escritas teve a ver, sobretudo, com o nível de selecção/reformulação/organização/integração da informação do texto argumentativo escrito. Relativamente à organização do texto argumentativo escrito (excluiu-se, portanto, o estudo do texto argumentativo oral), foram tidos, principalmente, em consideração os seguintes aspectos: selecção, desenvolvimento e articulação dos argumentos, organização das partes e articulação entre os parágrafos. A esse propósito, Grize (1974) não deixa de destacar a necessidade de diferenciar, na actividade discursiva e argumentativa, três tipos de fenómenos: posição, disposição dos objectos e encadeamento dos elementos num todo.

Em relação ao ambiente Scale, foi contemplado o estudo do impacto de apenas duas das suas ferramentas: Chat livre e Grapher. Excluímos, assim, o Alex, ferramenta usada pela investigação que se desenvolveu paralelamente à nossa, e o Editor de Texto (outra das ferramentas do Scale – que, por não ter ainda muitas das potencialidades do Word, não servia, à partida, os propósitos do estudo ao nível das produções escritas) e o Quadro Branco.

O estudo pretendeu, assim, verificar, a partir das TDN produzidas por estudantes do ensino superior, o modo como estes trabalham, em ambiente de blended-learning, o texto argumentativo escrito, ao nível da selecção e organização da informação, visando, ao mesmo tempo, apurar, como já foi referido, o contributo prestado, nesse âmbito, pela plataforma Scale e respectivas ferramentas. Assim, foram vários os objectivos que nortearam as respostas que procurámos dar às questões da investigação:

- Descrever os procedimentos que os alunos mobilizam ao desconstruírem e representarem graficamente textos argumentativos.
- Analisar de que modo os procedimentos de TDN e de representação gráfica, em ambiente Scale, têm implicações no desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da planificação textual.
- Determinar o contributo das ferramentas Scale/Blackboard para o desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da organização e da negociação dialógica da informação do texto argumentativo escrito.
- Promover nos estudantes capacidades de reflexão acerca das suas práticas de leitura e de escrita, com vista a torná-las mais conscientes e estruturadas, o que passa também pelo confronto com as dos colegas.
- Delinear estratégias de escrita académica no ensino superior, ao nível da planificação e organização do texto argumentativo escrito.

Em síntese, com o presente estudo, procurámos, sobretudo, descrever as estratégias utilizadas e as dificuldades sentidas pelos estudantes na gestão/organização do texto argumentativo escrito, tanto ao nível da sua recepção como da sua produção, assim como apurar o papel desempenhado, nesse âmbito, pela TDN, pelas ferramentas do Scale e Blackboard e pelas interações on-line, numa tentativa, ao mesmo tempo, de abrir novas linhas de reflexão nesse campo.

A linha de investigação adoptada filiou-se, para isso, nalgumas teorias e conceitos já existentes, como veremos já a seguir.

### **3.2 Fundamentação teórica e conceptual do estudo**

Procurou-se, como se depreende do exposto acima, estudar os mecanismos de organização do texto argumentativo escrito, essencialmente a partir do corpus de textos recolhidos e dos *logs* das plataformas. Esta organização passou por três momentos, sendo os dois primeiros complementares: num primeiro momento de diagnose (teste de entrada), tivemos uma TDN individual, isto é, uma organização individual da informação do texto argumentativo escrito; num segundo momento, foi feita uma tomada de notas em díades, com base no debate e na organização, em ambiente on-line (Scale, nomeadamente), das TDN elaboradas individualmente em ambiente pre-



sencial (Este duplo movimento permitir-nos-ia, em princípio, observar até que ponto o trabalho colaborativo on-line podia contribuir para potenciar uma organização mais eficaz do texto argumentativo)<sup>64</sup>; no último momento, voltámos a ter uma TDN individual (teste de saída) com vista, principalmente, a medir os reais ganhos dos sujeitos com a experiência ao nível da competência argumentativa escrita.

Para isso, centrámo-nos na óptica da alteração, tal como o conceito foi aplicado por Boch (1998) no estudo *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université. La prise de notes, entre texte-source et texte cible*<sup>65</sup>: Quais as diferentes modificações/movimentações, ao nível da organização do texto argumentativo, operadas pelo estudante, na TDN e no TA, a partir do TF? Até que ponto o trabalho colaborativo, em ambiente de e-learning, desenvolve/melhora esse processo de alteração? Considerando que um dos nossos objectivos era, como já foi dito, apurar o(s) modo(s) como os estudantes organizam o texto argumentativo, pareceu-nos, pois, importante observar como eles, numa primeira fase, estruturavam a informação na TDN para, numa segunda fase, a estruturar e integrar no TA (o artigo de opinião proposto, neste caso). Esta opção didáctica, como bem observa Reuter (2004),

«consiste à porter l'accent sur les fonctions des écrits et notamment des écrits dits intermédiaires (pour soi, pour chercher, pour élaborer sa compréhension...) avec leurs formes spécifiques d'écriture (schémas, codages, abréviations, économie...) sans oublier d'explorer les modifications nécessaires afin de passer de ceux-ci à des écrits de fixation, de restitution ou d'exposition de savoirs. L'enjeu est ici – en rupture avec le clivage traditionnel "brouillon"/ "mise au propre" – d'amener les élèves à mieux percevoir la part de l'écrit aux divers moments de la construction des savoirs et des apprentissages.» (Reuter, 2004:166).

Assim, sendo a tomada de notas uma espécie de "texto" intermédio/utilitário entre o TF (texto lido) e o TA (artigos de opinião), a sua análise contemplou não só a forma como foi lida e seleccionada a informação, como ainda a maneira como esta, depois de organizada, foi reutilizada/integrada na produção escrita solicitada. Partilhámos, aqui, do ponto de vista de Boch: « [...] la PDN seule n'a pas grand sens ; on pourrait presque affirmer qu'elle n'a de raison d'être que si elle est suivie d'une activité « post PDN », constituée le plus souvent par un travail de réécriture. [...] Nous considérons donc la

<sup>64</sup> Como observa Pinto, «a situação em que o aluno se envolve mais activamente no processo de aprendizagem ou construção do conhecimento corresponde aos momentos em que este se concentra sobre matérias e sobre elas estabelece raciocínios e associação de ideias, numa actividade de grande autonomia ou, em algumas circunstâncias, quando discute com os seus colegas os assuntos de interesse comum, com o objectivo de enriquecer a sua base de conhecimentos.» (Pinto, Carlos A. S. (2002). «Ensino à distância utilizando TICs. Uma perspectiva global». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.) (2002). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, p. 21.

<sup>65</sup> Retomamos, aqui, o vocábulo "alteração" na acepção em que Boch o emprega. Segundo a autora, o termo designa todas as modificações que possam vir a ser operadas na actividade de reescrita (Boch, 1998, *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université. La prise de notes, entre texte-source et texte cible*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat de Sciences du Langage. Université Stendhal, Grenoble III: UFR des Sciences du Langage L.I.D.I.L.E.M.).

PDN et cet autre texte cible comme deux situations scripturales prototypiques à l'université, dépendantes l'une de l'autre.» (Boch, 1998 :14-15)<sup>66</sup>

A reescrita permite-nos, pois, apreender «le “mouvement”, l'aspect dynamique de la construction de l'écriture/du sens à travers la chaîne des reformulations.» (*Idem*:15). A investigadora observa ainda que a reescrita é uma actividade praticamente descurada pelos manuais, mas central nos discursos dos estudantes, como acabaram por revelar as entrevistas realizadas junto dos mesmos. Perelman não deixa de resumir as vantagens deste tipo de didáctica para o texto argumentativo,

«En el caso del contacto con productos escritos, en el que la acción sobre los textos está guiada por la intención de imitar formas de producción de otros, estamos favoreciendo un tipo de lectura muy particular que se denomina "leer para escribir". Es así que la actividad de escritura se convierte en un medio activo para generar estrategias de lectura y, por lo tanto, de comprensión de textos argumentativos. [...] El pasaje por la escritura permite a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos con el objetivo de resolver problemas de producción que generalmente son descuidadas por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.» (Perelman, 1998:7).

Assim, o nosso domínio de observação centrou-se, essencialmente, na análise do processo argumentativo, na sua organização e desenvolvimento numa perspectiva dinâmica, a partir de uma dupla vertente: recepção/produção do texto argumentativo escrito. Interessou-nos, pois, o estudo dos argumentos mais ao nível do seu desenvolvimento e não tanto ao nível da sua classificação ou taxinomia. Fizemos, por conseguinte, recair a nossa atenção na vertente comunicativa da argumentação em detrimento da vertente retórica, pelo facto de esta última não servir os propósitos do presente estudo.

Boch (1998) focalizou a metodologia do seu estudo na TDN enquanto produto e no “como utilizar as notas” tiradas nas aulas. No entender da autora, o professor, no contexto da aula, desempenha (ou deverá, em princípio, desempenhar) um papel determinante na organização e estruturação da informação transmitida<sup>67</sup>.

Ao contrário de Boch, centrámo-nos, preferencialmente, no processo da organização estrutural do texto argumentativo com base na TDN e no “como tomar notas”,

<sup>66</sup> Boch centrou o seu estudo nos modos de apreensão do trabalho da reescrita ao nível universitário, através do estudo de duas práticas de escrita bastante difundidas na universidade: A TDN e o trabalho de reescrita feito, ulteriormente, a partir das notas tomadas. Para isso, comparou produções escritas realizadas a partir de um texto científico pelos estudantes de DEUG e pelos estudantes a frequentar a Licence.

<sup>67</sup> No seu estudo «Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université», Erlich conclui também que o modo como a aula é leccionada determina os diversos estilos de tomadas de notas: «L'aspect moins formel d'exposition d'un cours (illustration d'exemples, digressions, débit rapide, pas de support de cours...) est à l'origine d'une reformulation plus fréquente par les étudiants tandis qu'un cours plus formel (lu, dicté à partir de notes) devient en quelque sorte un « discours écrit » [...] Un type d'enseignement inductif qui consiste à faire émerger des concepts à partir de la description et de l'analyse de situations et d'exemples engage une certaine liberté rédactionnelle de la part des étudiants dont les notes de cours sont assez différenciées et plus courtes que le cours original. Inversement, un type d'enseignement consistant à illustrer des concepts fondamentaux à l'aide d'exemples, plus formel, semble être à l'origine de la réduction de la marge de reformulation par les étudiants. Les notes de cours sont alors plus homogènes entre elles mais également plus longues. (Erlich, 2003 :3).

uma vez que, para além do processo da TDN adquirir a relevância que acaba por não ter a partir dos textos orais<sup>68</sup>, pelas razões apontadas, um dos objectivos que nos propusemos alcançar com a presente investigação, como já vimos, foi o de apurar e descrever as dificuldades e as estratégias que os estudantes do ensino superior mobilizam na organização da informação, neste caso do texto argumentativo escrito. Como defende Costa (1998), a aprendizagem da escrita deve ser acompanhada «d'une réflexion qui permet de ne plus se focaliser seulement sur le produit à obtenir (pédagogie de la production écrite encore trop répandue dans le système français), mais bien sur le procès de l'écriture et sa chaîne opératoire.» (Costa, 1998 :182). Na verdade, a aprendizagem da escrita, a partir de uma perspectiva processual, vai possibilitar o desenvolvimento de actividades metadiscursivas no estudante e ajudá-lo, ao mesmo tempo, a compreender melhor o funcionamento da língua e o tipo de texto que tem frente a si. Além disso, como anotam Hayes e Flower (1980a), «knowing what answer people get in solving problems is much less informative than catching even fragmentary glimpses of the complex processes by which they arrive at the answer.» (Hayes & Flower, 1986:47).

Nesse sentido, a Comissão de Estratégias para Melhorar as Habilidades de Comunicação (Expressão oral e escrita) do México, consciente das vantagens de uma tal estratégia didáctica para a aprendizagem da escrita, propôs um modelo para avaliar as capacidades linguísticas e académicas dos estudantes do ensino superior que visa alcançar várias metas: captar todas ou a maioria das estratégias que os estudantes colocam em prática na comunicação oral, na leitura e na escrita; trabalhar com categorias precisas que possibilitem aos estudantes identificar as estratégias mais correctas e menos correctas através da reflexão tanto individual como colectiva; propor actividades que permitam a compreensão e a reformulação de estratégias discursivas ou textuais menos correctas (Vieira, 2004).

Assentámos, assim, o nosso estudo numa linha de investigação que defende a existência de uma interacção forte entre a leitura e a escrita, rica em potencialidades ao nível do processo de ensino-aprendizagem da escrita (Boch, 1998; Brey, 1984; Costa, 1998; Dabène, 1992; Decroix, 2001; Frier, 1998), na perspectiva construtivista do conhecimento e, ainda, na relevância – já comprovada por alguns estudiosos (Bessonat, 1985; Boch, 1998; Chevalier, 1993; Costa, 1998) – que a TDN, enquanto elo

---

<sup>68</sup> «Si un lecteur a tout le loisir de revenir en arrière afin de mieux percevoir la macro-structure du texte, de cerner comment sont hiérarchisées les informations qui lui sont données à lire (hiérarchisation largement facilitée par les marques sémio-graphiques, dont particulièrement la mise en page), un auditeur, lui, n'a pas ce pouvoir-là: il ne peut que subir le rythme qui lui est imposé et les unités de reprise constitueront des points de repère essentiels dans sa reconstitution de la logique du texte.» (Boch, Françoise (1998). «Le discours des étudiants sur leur prise de notes». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, p. 112).

de transição entre a leitura e a escrita, assume na organização/apropriação da informação.

Se considerarmos que a investigação visou, entre outros objectivos, o levantamento e a descrição das estratégias e dificuldades sentidas pelos participantes na organização do texto argumentativo a partir da leitura, mais facilmente se compreenderá esta opção.

Por outro lado, se pensarmos que a argumentação consiste, essencialmente, na defesa de pontos de vista pessoais, na compreensão, refutação, alteração, extensão e aperfeiçoamento mútuos de um conjunto de argumentos e contra-argumentos, entre dois ou mais sujeitos, com vista à resolução de uma tensão ou conflito nascidos de uma situação-problema, tendo em conta um destinatário e contexto particulares, mais facilmente se compreende a dimensão dialógica em que assenta este tipo de discurso.

A opção por uma didáctica baseada na negociação e colaboração, sendo, como defendem, na senda de Vygotsky, vários especialistas (Amor, 2004; Coletta, 1998; Dolz, 1996; Gélat, 2004; Golder, 1996; Perelman, 1999; Pereira, 2004; Marlow e Page, 1997), de inquestionável importância para o ensino em geral, é-o ainda mais, pelo carácter dialéctico da argumentação, para a optimização da competência argumentativa dos estudantes.

Nessa linha, adoptámos a perspectiva do sócio-construtivismo, uma vez que o construtivismo, menos orientado para a matéria ou produto, se centra, preferencialmente, no sujeito e respectivo processo de aprendizagem.

Assente no trabalho de Piaget e na teoria sócio-cultural de Vygotsky, que destaca o papel da interacção com o ambiente social como um elemento decisivo para o desenvolvimento cognitivo, a perspectiva construtivista da educação encara a aprendizagem como um processo activo e dinâmico do aprendente na construção individual e social do conhecimento. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem, sendo, essencialmente, uma experiência social, de interacção pela linguagem e pela acção, todo o seu processo está directamente dependente da interacção existente entre o indivíduo e o meio envolvente composto por objectos e outros sujeitos. De acordo com as correntes do construtivismo social, o conhecimento deriva, pois, de todo um processo de exploração, experimentação, discussão e reflexão colaborativa concretizado de forma activa pelo indivíduo e no âmbito do grupo ou comunidade de aprendizagem. Em síntese, o sócio-construtivismo (assente nas teorias do construtivismo social e da cognição situada e no dialogismo, que destacam a complexidade do processo de aprendizagem e a importância do envolvimento e participação na comunidade), defende que o aluno aprende mais através da experiência e da interacção com o mundo real e com

os outros do que através da simples memorização individual de um conjunto de normas.

De acordo com esta visão, a aprendizagem deverá, assim, apoiar-se, o mais possível, em ambientes e tarefas reais, incluindo oportunidades para reflexão e aplicação, o que foi consubstanciado, na investigação, em actividades como o debate e a discussão, na criação de uma compreensão partilhada pelas díades e na identificação e resolução de problemas reais em ambiente on-line, com o fim último de se trabalharem os processos de selecção e organização da informação do texto argumentativo escrito. Como observa Deleuze,

«Enfin, les apprennants socialisent en quelque sorte leurs savoirs et cette confrontation entre eux nous paraît à cet égard très propice aux apprentissages. Nous nous inscrivons donc dans une perspective socioconstructiviste : l'échange ou le conflit sociocognitif comme méthode d'apprentissage et l'installation d'une intention rationnelle comme seule véritable compétence susceptible d'être transférée...» (Deleuze, 2002:192).

Nessa linha ainda, Bruner (1976) defende que a aprendizagem é um processo activo, durante o qual os alunos vão construindo novas ideias baseadas nas suas compreensões correntes. Para isso, seleccionam e transformam informação, organizando-a e reelaborando-a. Mais do que um meio para transmitir informação e conhecimento, a Internet assume-se como uma espécie de "interface educacional", sobretudo, isto é, como um instrumento que expande e transforma as capacidades de criatividade e de pensamento do aluno, no decurso do processo de construção das aprendizagens e do conhecimento: «it is apparent, therefore, that peer perception and all useful cognitive activity that it generates for the purpose of learning, cannot easily be fostered by conventional classroom conditions. The transcripts provide evidence that the process occurred when participants interacted and were on a par with one another.» (Gélat, 2003:350). E acrescenta, mais adiante, que, nessas situações, «the use of computers is strongly recommended.» (*Ibid*: 361). Com efeito, como observam Marlowe e Page (1997), «when students conduct their own learning, discover their own answers, and create their own interpretations, their learning is deeper, more comprehensive, and longer lasting, and the learning that occurs actively leads to an ability to think critically.» (Marlowe & Page:12).

Por outro lado, o ambiente de e-learning representa um meio precioso para a construção e transformação da informação em conhecimento, uma vez que permite não só ao aluno o acesso a uma rede alargada de informações, mas também porque contribui para o desenvolvimento das interacções entre as representações da comunidade, possibilitando, dessa forma, a contextualização do conhecimento (Larsen & Lacrin, 2005; Lima & Capitão, 2003)<sup>69</sup>. Longe de se assumir como uma mera mostra

---

<sup>69</sup> «But e-learning could also lead to enhancement of quality in tertiary education by leading to innovative pedagogic methods, new ways of learning and interacting, by the easy sharing of these new practices among learners and teachers communities, as well as by more transparency and easier comparisons and

de conteúdos, a *Web* deve ser, como afirma Dias, «um espaço de partilha, de exposição das perspectivas individuais entre pares e da iniciativa conjunta, sendo a rede o motor e, simultaneamente, o objecto dessa mesma construção.[...] Deste modo, a *Web* constitui uma interface educacional para as interacções que desenham a flexibilização das aprendizagens e os modos de aprender colaborativamente e em rede.» (Dias, 2004:23-24).

O estudo teve, assim, em conta duas variáveis principais: i) variável “modalidade de trabalho” (trabalho individual e trabalho colaborativo em pares); ii) variável “ambiente de aprendizagem” (trabalho presencial e trabalho on-line).

Face ao exposto, mais facilmente se entendem as razões em que assenta a opção por trabalhar parte das actividades em ambiente on-line.

### 3.3 Ambiente de aprendizagem on-line

#### 3.3.1 Alguns pressupostos teóricos

Uma observação atenta do ensino que ainda se vai praticando numa grande parte das aulas ministradas no ensino superior permite-nos concluir que os métodos utilizados para ensinar e aprender, à semelhança, aliás, do que se acontece noutros níveis de ensino, não mudaram muito nas últimas décadas: utilização intensiva e, muitas vezes, abusiva do quadro negro e do retroprojector para complementar as exposições do professor; estudo apoiado em livros; fichas de trabalho; fichas de exercícios; etc. Estas práticas e hábitos acabam, inevitavelmente, por vedar aos estudantes um papel mais activo nos seus processos de aprendizagem, uma vez que não existe praticamente espaço para a discussão e confronto de ideias. A agravar isso está o facto de se registar uma diminuição da interacção entre o professor e o estudante, que se fica a dever, em parte, a um aumento da população estudantil, facto que acaba por prejudicar o processo de aquisição do conhecimento.

A utilização das TIC, no ensino, não sendo a panaceia para todos os males (Wigbert, 2001), pode, no entanto, ajudar a diminuir alguns destes problemas, uma vez que se pode, de alguma maneira, colmatar o espaço vazio provocado pela diminuição da interacção entre o professor e o estudante com a utilização – isolada ou em ambientes de suporte ao e-learning – de ferramentas de apoio à comunicação síncrona e assíncrona. Para além destas, são outras as vantagens deste tipo de ensino: flexibilidade de acesso à aprendizagem; eco-

---

cross-fertilisation of teaching materials and methods.» (Larsen, K. & Vincent-Lancrin, S., 2005. «The impact of ICT on tertiary education: advances and promises». In Michigan Conference. *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. 10-11 January 2005. Washington DC).

nomia de tempo; aprendizagem ao ritmo do aluno; recursos de informação globais; aprendizagem mais personalizada; permite ao professor construir um repositório de estratégias e conteúdos pedagógicos, que podem ser reutilizados; optimiza a aprendizagem de um número elevado de alunos; facilita a actualização da informação (Eklund et alü, 2003; Lima & Capitão, 2003; Schlusmans et alü, 2004).

As instituições, por seu lado, podem beneficiar com o eLearning, uma vez que alcançam um número mais elevado e variado de aprendentes e ficam aptas a fornecer oportunidades de aprendizagem com qualidade elevada, sendo, ao mesmo tempo, os custos das infra-estruturas eliminados ou reduzidos, substancialmente.

Por fim, os ambientes on-line favorecem a investigação, dado que possibilitam uma análise mais objectiva, uma vez que os registos das actividades on-line permitem a observação dos alunos sem uma ingerência mais directa, por parte do investigador (Loureiro et alü, 2003).

No entanto, como se dão conta Lima e Capitão (2003), o e-Learning tem ainda algumas desvantagens: a Internet pode oferecer uma largura de banda pequena para determinados conteúdos; obriga o aluno a ter uma motivação forte e um ritmo próprio; exige do professor mais tempo na elaboração de conteúdos e mais tempo de formação; requer da instituição custos de desenvolvimento e de formação mais elevados. De acordo com Maia (2000) ainda, o e-learning levanta também algumas questões pertinentes de índole pedagógica que não são de muito fácil resolução: Será que o e-learning promove mesmo a aprendizagem? Existe realmente interactividade nesse ambiente? Como deve ser pensado o conteúdo em ambiente e-learning? Como são realizadas as avaliações? De forma presencial? A distância? Como motivar o aluno (e o professor) a trabalhar num ambiente mediado por computador? Como promover uma interacção e aprendizagem colaborativa entre alunos e professores, durante as aulas?

Numa tentativa de dar uma resposta mais eficaz a algumas destas questões e sabendo, de antemão, que o e-learning se encaixa mais numa exploração pedagógica menos dirigida, como defendem os entendidos (Bidarra, 2004; Cazajeira, 2002; D'Eça, 1998; Dias, 2004; Fialho, 2002; Figueiredo, 2001; Gélat, 2003; Järvelä, 1995; Pinto, 2002), destinando-se, essencialmente, a facilitar uma maior autonomia dos aprendentes<sup>70</sup>, a opção que, no nosso entender, melhor se adequa a este tipo de ensi-

---

<sup>70</sup> Lisewski (1994) chama a atenção para o facto de no contexto da aprendizagem autónoma poder correr-se o risco de os resultados não serem os melhores já que o aluno é, por assim dizer, abandonado à sua sorte, não havendo garantia de que o mesmo possua as características, os pré-requisitos necessários, para poder evoluir sozinho no seu processo de aprendizagem. Assim, Laurillard (1993) propõe um modelo de aprendizagem que exige interacção e reflexão por parte do aluno e a existência de feedback de um professor/ tutor a quem compete redefinir continuamente os conteúdos a ensinar/aprender, de acordo com as matérias e o desempenho do aluno.

no é, na verdade, a construtivista, como já referimos. Pinto não deixa de apoiar esta opção:

«A abordagem à distância cria desafios aos professores no sentido de estes resolverem ambientes de aprendizagem que possam oferecer problemas, soluções, orientação e suporte à aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma aproximação construtivista à aprendizagem, que realça a importância do processo cognitivo de cada um, através do qual é feita a junção de novos conhecimentos a uma estrutura de conhecimento sempre crescente (MINSKY, 1975). A natureza deste processo, tal como ele se manifesta nas formas e estratégias de aprendizagem próprias de cada aluno, determina o que é assimilado por estes.» (Pinto, 2002:28).

Esta perspectiva exige, obrigatoriamente, uma reformulação dos papéis e funções habitualmente atribuídos ao professor, com vista a enquadrá-los melhor na dinamização e condução dos processos de aprendizagem em ambientes virtuais (Allan & alii, 2002; Barnett, 1997; Bates, 1993; Cajazeira, 2002; D'Eça, 1998; Dias & Gomes, 2004; Fialho, 2002; Hartley, 1999; Hew, 2003; Lemos & alii, 2002; Lima & Capitão, 2003; Radecki, 2004). Ou seja, o papel do professor, em todo este processo, passa a ser, principalmente, o de, em negociação com o aluno, avançar, por exemplo, problemas ou tentar ultrapassar obstáculos, auxiliando-o e guiando-o na construção das suas estruturas de conhecimento. Como defende Cabral, ensinar é

«sobretudo ser capaz de agir de modo a que um *outro* descubra a necessidade de aprender, de crescer, apoiando-o e guiando-o no processo de resolução dos problemas com que se depara no seu próprio percurso de aprendizagem e crescimento. É ser capaz de fazer com que *esse outro* descubra o melhor caminho para o seu próprio desenvolvimento, desafiando-o, apoiando-o e encorajando-o na realização das tarefas necessárias à construção das competências, atitudes e valores que irão caracterizar a sua identidade como indivíduo e como membro de um grupo social.» (Cabral, 2004:31).

Assim sendo, facilmente se compreende a importância que a identificação e implementação das dimensões e estratégias para o desenvolvimento das actividades colaborativas adquire na construção de um ambiente de aprendizagem construtivista eficaz. Como defende Dias,

«[...] comunicar e aprender em rede traduz-se [...] numa mudança nos espaços e processos de educação, na concepção e desenvolvimento de novas abordagens para a realização das aprendizagens *on-line* que compreendem não só novas formas de comunicar e aceder à informação mas, principalmente, a adopção de processos colaborativos na construção das aprendizagens e do conhecimento.» (Dias, 2004:21).

Com efeito, para muitos estudantes, *feedback*, trabalho e discussão em grupo são formas preciosas para garantir apoio ao seu trabalho de aprendizagem, acabando cada um dos membros do grupo por utilizar a discussão da forma que melhor reflecte a sua maneira de ser. Como defende Vygotsky (1985), a aprendizagem exige não apenas desenvolvimento conceptual e capacidade para essa aprendizagem, mas também alguma destreza para gerir os relacionamentos sociais estabelecidos pelo aluno



durante o seu processo de aprendizagem. E o e-Learning acaba por responsabilizar mais os alunos envolvidos no processo, uma vez que a tónica é deslocada do ensino para a aprendizagem<sup>71</sup>. O estudante deve utilizar os seus próprios métodos e ritmos para a construção do conhecimento, passando a operar-se «uma mudança qualitativa efetiva no papel docente: de distribuidor de conhecimento, para estimulador orientador de processos de investigação e reflexão do conjunto e de cada um dos alunos.» (Fialho, 2002:72).

### 3.3.2 Opções metodológicas

Assim, e na sequência do que tem vindo a ser dito, optou-se, neste estudo, pelo formato “blended-learning”<sup>72</sup>, que concilia momentos presenciais com momentos a distância no processo de ensino-aprendizagem do texto argumentativo escrito ao nível da selecção e organização da informação. Na verdade, como se dá conta Lima e Capitão (2003): «Passados cerca de dez anos após o surgimento da Internet, a tendência actual é a aprendizagem híbrida (Blended Learning), ou seja, e-Learning, complementado com actividades presenciais (Bastien et al., 2004; Hofmann, 2002). O objectivo é tirar o máximo partido do melhor que o ensino presencial e a distância oferecem ao aluno.» (Lima & Capitão, 2003:68). Além disso, segundo alguns, para além de ser a preferida e a mais adoptada, na generalidade dos contextos, esta opção de aprendizagem «make it possible to move towards much more learner-centered approaches for a range of formal, workplace and informal settings. [...] has notable benefits over pure online learning in terms of increased motivation of collaborative learning objectives. » (Freitas & Attewell, 2003:1-6). Eklund e os colegas acrescentam ainda que o blended-learning «is commonplace, meets the needs of larger numbers of students and teachers, and seems to be a key component of the more successful uses of ICT.» (Eklund & al., 2003:21).

<sup>71</sup> De acordo com Bates, o e-learning oferece seis vantagens principais: A possibilidade de se ter acesso a materiais didáticos de qualidade independentemente do espaço e do tempo; o acesso à informação que, no passado, era exclusivamente detida pelo professor ou formador e passa a estar disponível em rede; os materiais multimédia que são bem concebidos podem ser mais eficazes na aprendizagem do que os métodos tradicionalmente usados na sala de aula; as novas tecnologias digitais permitem desenvolver competências de aprendizagem de alto nível, nomeadamente resolução de problemas, tomadas de decisões e pensamento crítico; a interacção com professores, tutores e especialistas pode ser estruturada e gerida online de modo a proporcionar grande flexibilidade e conveniência, tanto para os docentes como para os discentes (Bates, 1995).

<sup>72</sup> «Blended learning approaches [...] will no doubt be highly appreciated as a model for the forthcoming introduction of the ECTS (European Credit Transfer System) in European universities in the near future, which will cause institutions to reduce face-to-face tuition time and ponder learners' independent-study time. An adequate integration of autonomous use of online resources within on-site tuition may be predicted to have a most positive effect in this challenging context for universities. The experience may also be inspiring for traditional institutions aiming to develop language-learning processes combining the possibilities of “traditional” face-to-face tuition and distant-education approaches.» (Gregorio-Godeo, E. de (2005). «Blended learning as a resource for integrating self-access and traditional face-to-face tuition in EFL tertiary education». In *Recent Research Developments in Learning Technologies*, p. 1, <http://www.formatex.org/micte2005/110.pdf> (Consultado na Internet em 7 de Setembro de 2005).

Mais concretamente, a metodologia foi concebida no sentido de apurar, como já se disse, os procedimentos que os sujeitos mobilizam, em díades, e em ambiente on-line (para além de realizarem também algumas actividades individual e presencialmente), ao desconstruir e re(construir), com base na TDN, a informação dos textos argumentativos escritos, procurando-se, ao mesmo tempo, descortinar de que modo esses mesmos procedimentos favorecem o desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da planificação textual.

A exploração dos ambientes Scale e Blackboard assentou, pois, em pressupostos conceptuais e pedagógicos de pendor interaccionista e colaboracionista e numa transição e complementaridade entre o ensino “presencial” e o ensino “a distância”<sup>73</sup>. Para além disso, as tecnologias síncronas (Chat livre, Alex e Editor de Textos), que resolvem, principalmente, constrangimentos espaciais, foram utilizadas conjuntamente com tecnologias assíncronas (fórum do Blackboard), que ultrapassam problemas de tempo e de espaço, dando-se preferência aos processos dialógicos e reflexivos de aquisição de conhecimento por parte dos estudantes, ainda que algumas actividades individuais também tenham sido contempladas, como já sublinhámos<sup>74</sup>.

Com vista a testar esta metodologia assim como os instrumentos a utilizar na experiência, teve-se o cuidado de se fazer um estudo piloto, antes de se dar início ao estudo empírico propriamente dito.

### 3.4 Estudo piloto

O estudo piloto foi conduzido com duas díades, em regime de voluntariado, exclusivamente, de uma turma do ensino superior a frequentar o 3.º ano da Licenciatura de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, a mesma turma das oito díades que viriam a participar no trabalho empírico<sup>75</sup>. O trabalho, levado a cabo no 1.º semestre de 2005/ 2006, nos meses de Novembro (1ª e 2ª sessões) e Janeiro (3ª sessão), estendeu-se por três sessões de cerca de quatro horas cada. De referir que o intervalo de

<sup>73</sup> No entender de Pinto, «dado que o ensino à distância começa a ser visto cada vez mais como parte de uma solução alternativa ou complementar para situações de ensino universitário, será conveniente pensar-se em arquitecturas híbridas que conjuguem componentes presenciais em componentes à distância. [...] Soluções juntando meios de ensino não presencial com processos tradicionais em sala de aula deverão ser o caminho a seguir, como forma de otimizar a utilização dos recursos disponíveis (salas de aula, laboratórios e professores), e de fomentar o aumento de interesse por parte dos alunos.» (Pinto, 2002: 30-31).

<sup>74</sup> «O estímulo de contactar com outros em tempo real, o desenvolvimento de um sentido de presença e de pertença social, promove o envolvimento e o comprometimento, aspectos que são fundamentais para a formação de uma autêntica comunidade entre os participantes de um curso em regime de *e-learning*.» (Rodrigues, 2004:77).

<sup>75</sup> É de sublinhar que estas duas díades não foram, como é compreensível, integradas na experiência principal para evitar o enviesamento dos resultados.

tempo (demasiado longo para os objectivos pretendidos com o estudo piloto) entre as duas últimas sessões (cerca de dois meses), ficou a dever-se, sobretudo, ao facto de os estudantes se encontrarem já no final do primeiro semestre (única altura em que nos foi possível realizar o estudo), e, logo, em período de exames.

O contexto em que o estudo piloto decorreu foi praticamente idêntico ao do trabalho empírico, à excepção apenas de certos ajustes ditados por algumas incorrecções e dificuldades apuradas quer ao nível da estrutura das sessões e da sequência de aprendizagem, quer ao nível da gestão do espaço físico e das condições em que decorreu o estudo<sup>76</sup>.

Com este estudo prévio, visou-se, sobretudo, a experimentação e validação das plataformas – nomeadamente a plataforma Scale –, ao nível da estabilidade e viabilidade, e da respectiva sequência de aprendizagem, bem como a pilotagem de alguns dos instrumentos de recolha dos dados (teste de entrada, teste de saída e questionários) e de apoio ao aluno (“Guia de utilizador do ambiente Scale”, “Roteiro da sequência de aprendizagem”, “Fichas individuais de acesso às plataformas”).

Os testes de entrada e os questionários foram devidamente distribuídos (cada um dos elementos das díades de costas voltadas para o respectivo colega) aos participantes, numa das salas de informática do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, tendo-se tido, ao mesmo tempo, o cuidado de explicar, previamente, a natureza e os objectivos do estudo.

Após a realização dos testes e do preenchimento dos questionários, tentou apurar-se, junto de cada um dos participantes, as eventuais dificuldades encontradas na compreensão e preenchimento dos mesmos. À excepção de alguns aspectos muito pontuais (vocabulário pouco claro, perguntas dúbias) e de somenos importância relativos à formulação de certas questões ou à explicitação de algumas escalas de medida, os instrumentos foram considerados compreensíveis por todos os participantes. O material de apoio não ofereceu grandes dificuldades também. Em relação às plataformas, foram detectadas algumas falhas técnicas (algumas ferramentas, como foi o caso do Grapher, apresentavam ainda alguns problemas) que foram prontamente corrigidas.

O estudo piloto revelou-se, por conseguinte, precioso, uma vez que permitiu detectar e colmatar essas pequenas lacunas.

---

<sup>76</sup> Os questionários, no estudo piloto, por exemplo, foram preenchidos em papel e não on-line, como viria a acontecer no estudo empírico. Além disso, para que não houvesse qualquer possibilidade de contacto que não fosse o virtual entre os participantes, não houve necessidade, neste estudo prévio, de dividir os pares das díades em duas salas distintas, como viria a suceder na experiência principal, uma vez que, ao contrário desta última, o número reduzido de participantes do estudo piloto não o justificava.

### 3.5 Campo de análise e amostra

O estudo empírico foi realizado com oito díades da turma a que pertenciam os sujeitos do estudo piloto. O trabalho realizado estendeu-se por seis sessões de cerca de duas horas cada (uma por semana), no 2.º semestre de 2005/2006, durante os meses de Março e Abril, mais precisamente entre o dia 15 de Março e o dia 26 de Abril (*vide* anexo 1)<sup>77</sup>, em duas salas de informática do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

De teor qualitativo, exploratório e descritivo, essencialmente, por se tratar de uma área investigacional ainda emergente, o estudo empírico contou com dezasseis participantes (o mesmo número que havíamos estipulado, inicialmente), sendo quinze do sexo feminino e um do sexo masculino com idades compreendidas entre os 20 e os 23 anos. A opção por estudantes da Universidade de Aveiro teve a ver com o facto de esses participantes servirem, em primeiro lugar, os objectivos que o estudo se propunha alcançar e, em segundo lugar, por oferecer as facilidades que uma tal escolha necessariamente implica, em termos de logística e de tempo. A opção por um curso mais direccionado para o ensino não foi, porém, totalmente inocente, uma vez que achámos interessante observar o modo como futuros professores do 1º Ciclo lidavam com o texto argumentativo escrito, um tipo de texto com uma grande importância para as crianças deste nível de ensino também, como a investigação mais recente tem vindo a sublinhar (Adam, 1992; Chartrand, 1995 [1]; Dolz, 1994; Masseron, 1997; Pereira, L.A., 2002; Perelman, 1999).

A opção por um número total de dezasseis participantes prende-se com várias razões: em primeiro lugar, impunha-se um número par, uma vez que parte do trabalho era realizada em díades; por outro lado, o objectivo não era recolher uma amostra representativa; por último, a análise dos dados pretendia ser, predominantemente, qualitativa, sendo o tamanho amostral de trinta sujeitos considerado, por grande parte dos investigadores, o mínimo exigível para que se possa fazer uma análise quantitativa válida. Assim, a não representatividade da amostra vria a implicar, necessariamente, limites ao nível da generalização dos resultados e das conclusões, como facilmente se compreende.

No entanto, se tivermos, por um lado, em conta que estamos a investigar uma área de estudo ainda emergente, e se considerarmos ainda, por outro lado, que um dos objectivos que nos propusemos era o de proceder a uma análise mais precisa e aprofundada de cada um dos participantes, ao nível das estratégias de organização da informação do texto argumentativo escrito e respectivas dificuldades (o que poderá constituir um bom ponto de

---

<sup>77</sup> Todos os anexos para que remetmos no corpo da tese, podem ser consultados no CD-Rom que acompanha a tese. Os anexos referentes aos testes de entrada e de saída, à sequência de aprendizagem Scale e ao roteiro de aprendizagem encontram-se também anexados ao corpo da tese em versão papel.

partida para investigações futuras de maior amplitude), a opção por 16 participantes parece-nos justificável<sup>78</sup>. Além disso, procurámos compensar a não representatividade da amostra com uma diversidade mais alargada de provas, como teremos a oportunidade de confirmar mais adiante. Como afirma Keetle & Roegiers: «A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes.» (Keetle & Roegiers, 1999:17).

Os participantes, recrutados de um modo aleatório (não obedecendo, por isso, a qualquer tipo de caracterização, classificação ou seriação), numa turma, depois de solicitado o devido consentimento dos professores da disciplina de Tecnologia Educativa, participaram no estudo empírico em regime de voluntariado, exclusivamente, e fora do tempo de aulas. De referir ainda que a constituição das diversas díades respeitou a ordem alfabética da lista dos participantes, não se tendo regido por qualquer outro critério de seriação pelo facto de isso não ser justificado pelos objectivos do estudo.

No âmbito do recrutamento, há a registar que nos debatemos, a princípio, com algumas dificuldades em conseguir voluntários para o estudo, as quais se ficaram a dever a diversos factores, como procuramos expor de seguida.

As turmas que alguns professores se mostraram dispostos a ceder prontamente eram demasiado numerosas para a amostra pretendida e para os recursos logísticos disponíveis, não tendo sido possível dividi-las (uma das soluções em quem se pensou), por motivos vários que se prendiam com a gestão das aulas e a avaliação dos estudantes. Por outro lado, interessava-nos trabalhar, preferencialmente, com uma turma que já estivesse familiarizada com o Blackboard, o que facilitaria, em parte, a realização de algumas actividades do estudo empírico neste ambiente de trabalho, procurando evitar-se, dessa forma, uma sobrecarga para os participantes (para quem o Scale era já uma plataforma desconhecida) ao nível das dificuldades em lidar com as plataformas. Ora, na maioria das turmas disponíveis, os estudantes ainda não tinham tido qualquer tipo de contacto com esta plataforma. Por outro lado, tendo em conta que a participação no estudo seria feita em regime de voluntariado, exclusivamente, e fora do tempo das aulas, tornou-se mais difícil motivar os estudantes, uma vez que o dia disponível para muitos deles participarem na experiência era

---

<sup>78</sup> Como afirma Sousa (2005), «As investigações em que o investigador não pretende generalizar os seus resultados para além da amostra, quando se trata de investigações que se destinam a abrir caminho a outras de maior envergadura ou quando não passam de simples aplicações-piloto de instrumentos, a amostragem não-probabilística satisfaz perfeitamente as exigências requeridas.» (Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 70).

precisamente o único dia livre de que dispunham durante a semana e, por isso, aproveitado, habitualmente, para a realização de trabalhos de grupo.

Apesar disso, disponibilizaram-se, nessas circunstâncias, alguns voluntários, mas em número ainda insuficiente. Face ao desagrado de alguns perante o facto de não haver contrapartidas, em termos de avaliação, que os pudesse, de alguma forma, compensar do tempo e esforço a dedicar à experiência, pensámos numa solução que nos pareceu viável: no contexto da cadeira de Tecnologia Educativa, e numa negociação concertada com os respectivos professores e estudantes (com o devido conhecimento e acordo, inclusivamente, dos que não participariam no estudo), optou-se por integrar e avaliar um dos módulos da cadeira (participação dos estudantes no fórum do Blackboard) no trabalho empírico. Assim, no final da experiência, seria avaliada a participação dos sujeitos no fórum e atribuída uma classificação, que passaria a integrar a avaliação global da cadeira. No final do trabalho empírico, foi ainda passado um certificado de participação a cada um dos estudantes a atestar a participação na experiência, devidamente creditado e autenticado (*vide* anexo 2) pelos professores responsáveis pela cadeira em que foi integrada a avaliação do módulo, pela investigadora e demais responsáveis.

No que concerne a caracterização dos participantes, foi feito um levantamento, com o estudo já em curso, do nível de proficiência de cada um dos participantes no que se refere à Língua Portuguesa. Assim, questionados acerca dos resultados obtidos no 12.º ano e nas cadeiras mais directamente ligadas à Língua Portuguesa frequentadas no ensino superior (“Técnicas de Expressão de Língua Portuguesa”, “Linguística Portuguesa” e “A Criança e os Textos”), os resultados apontam, em termos gerais, para um nível bastante razoável, como nos mostra o quadro abaixo:

Sujeitos	12º ano	T.E. Técnicas de Expressão de Língua Portuguesa	L.P. Linguística Portuguesa	C.T. A Criança e os Textos
a1	14	12	15	-
a2	14	11	14	16
a3	14	11	14	-
a4	14	14	12	16
a5	14	13	14	-
a6	13	13	16	-
a7	16	17	14	17
a8	15	10	15	-
a9	13	13	15	16
a10	14	15	12	17
a11	16	14	14	16
a12	14	15	14	17
a13	13	12	13	-
a14	13	12	15	16
a15	15	13	15	15
a16	15	14	14	18

**Tabela 1** – Nível de proficiência dos sujeitos da amostra, ao nível da Língua Portuguesa, no 12º e no ensino superior

Cinco dos participantes não souberam precisar as notas obtidas na cadeira “A Criança e os Textos”.

Observa-se que a média obtida (numa escala de 0 a 20) no 12º ano e nas disciplinas de “Técnicas de Expressão de Língua Portuguesa”, “Linguística Portuguesa” e “A Criança e os Textos” frequentadas no ensino superior se situa, respectivamente, nos 14.3, 13.06, 14.1 e 17,5.

De referir ainda que nenhum dos participantes tinha experiência anterior na participação em cursos a distância, quer em modalidade on-line, quer em modalidade combinada, presencial e on-line.

Para que não houvesse qualquer possibilidade de contacto, que não fosse o virtual, os pares das díades foram divididos e distribuídos em duas salas distintas, devidamente equipadas com computadores com acesso ao Java à razão de um por cada participante. Procurou-se, dessa forma, evitar um eventual enviesamento dos resultados relativos ao trabalho on-line.

### **3.6 Instrumentos e modos de recolha de dados**

Tendo em conta a diversidade de dimensões que o objecto do nosso estudo envolve, foi necessário construir um conjunto de instrumentos que, juntos, pudessem dar uma melhor resposta às hipóteses e questões que decidimos explorar.

Por se tratar de uma área ainda emergente no campo da investigação, muito dispersa, por isso, por diversos estudos (muitos deles ainda demasiado incipientes), não foi possível encontrar instrumentos devidamente construídos e validados que se ajustassem às hipóteses e indicadores do objecto em estudo.

Procurámos, assim, a partir da inspiração assente nalgumas das teorias e conceitos existentes, por um lado, e da recolha e sistematização de algumas das sugestões avançadas pela literatura, por outro lado, construir a maioria dos instrumentos utilizados com vista à implementação de um plano o mais possível válido e coerente com os objectivos, as questões e hipóteses de investigação deste estudo.

Foram, pois, construídos uma série de instrumentos de recolha e análise de dados, que passamos a enumerar: dois testes de entrada e de saída; três questionários de entrada e quatro questionários de saída; uma grelha para analisar a organização do texto argumentativo escrito; uma grelha para observar as interacções on-line.

Os instrumentos, nomeadamente os testes de entrada e de saída, os *logs* da plataforma Scale e Blackboard e as duas grelhas de análise da organização do texto argumentativo e das interacções on-line, foram construídos com vista a observar, principalmente,

- o modo como os estudantes do ensino superior seleccionam e organizam a informação do texto argumentativo escrito;
- as dificuldades/facilidades (visíveis, principalmente, nas TDN e nos artigos de opinião produzidos) que os alunos sentem na organização dessa informação;
- o modo como os procedimentos de organização da informação favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da planificação/produção textuais e da aquisição do saber;
- o contributo do trabalho colaborativo e do ambiente on-line, nomeadamente da plataforma Scale, para o processo de organização da informação do texto argumentativo escrito.

Há ainda a sublinhar o facto de todos os instrumentos, para além de revistos por uma equipe de especialistas, terem sido devidamente testados e validados, antes de serem utilizados.

Passamos, de seguida, à descrição e fundamentação de cada uma das técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados.

### 3.6.1 Instrumentos de recolha de dados

[...] se, por um lado, a construção de sistemas de observação e medida dotados de qualidades adequadas é essencial ao avanço do conhecimento, não menos indispensável é que os instrumentos sejam desenvolvidos com base numa teoria ou, pelo menos, num conjunto de princípios e objectivos claros. Qualquer instrumento de medida tem sempre a apoiá-lo um conjunto de pressupostos mais ou menos coerentes entre si, mas que, muitas vezes, por força tanto do seu carácter basilar como da sua aparente evidência, permanecem implícitos (ou totalmente ausentes) na mente dos investigadores.» (Moreira, 2003:19)

Pretende-se, aqui, descrever a preparação e a constituição da base de dados e respectiva pertinência, validade e fiabilidade ao nível das questões, hipóteses e objectivos que alicerçam o presente estudo.



Para a recolha das informações, recorreu-se a situações criadas<sup>79</sup> e manipuladas que ajudassem a conseguir as respostas às questões e hipóteses levantadas no estudo, numa tentativa de alcançar os objectivos a que nos propúnhamos.

De referir que alguns dos instrumentos utilizados sofreram também algumas alterações e aperfeiçoamentos advenientes da reflexão feita a partir da análise dos dados. Como afirma Keetle & Roegiers: «[...] o processo de recolha de informações não é um processo linear, consistindo pois num vaivém contínuo entre aquilo que se pretende procurar, a realidade com que se é confrontado e a evolução da reflexão pessoal.» (Keetle & Roegiers, 1999:240).

### 3.6.1.1 Testes de entrada e de saída

«A recolha de informações, que é o princípio de base, está subordinada à construção e à utilização de medidas que, por sua vez, devem obedecer às características de pertinência, de validade e de fiabilidade.» (Ketele & Roegiers, 1999:128)

#### 3.6.1.1.1. Construção

Para anular o efeito de passagem entre o teste de entrada e o de saída, foram concebidos dois testes de entrada (A e B)<sup>80</sup>, atribuídos às oito díades, divididas, para isso, em dois blocos. Assim, o teste A foi realizado pelas díades 1, 2, 3 e 4 e o teste B pelas díades 5, 6, 7 e 8. Os mesmos testes foram dados à saída, mas atribuídos de forma distinta: díades 1, 2, 3 e 4/ teste B; díades 5, 6, 7 e 8/ teste A.

O teste de entrada atribuído às primeiras díades era composto por dois textos: “Os transgénicos vão alimentar o mundo, ou não?” e “Conferência ministerial sobre ciência e tecnologia agrícola” (*vide* anexo 3); o teste de entrada das últimas quatro díades era composto por um texto: “Por uma análise caso a caso” (*vide* anexo 4).

Foi feita uma pesquisa aturada de textos de acordo com dois critérios principais: o tema escolhido e as características do texto argumentativo. Não foi muito fácil

---

<sup>79</sup> «A situação é natural quando a recolha de informações junto das pessoas é conduzida no seu quadro de vida “habitual” ou “familiar”, quer seja no âmbito de uma investigação com ou sem verificação de uma hipótese; com ou sem plano estrito... [...] Em contrapartida, a situação é criada quando o investigador coloca os sujeitos numa situação que sai do quadro “habitual” ou “familiar”.» (Ketele & Roegiers, 1999:175).

<sup>80</sup> Adoptamos, doravante, a designação de “teste de entrada A” e “teste de entrada B” para tornar mais clara a distinção entre ambos os instrumentos.

encontrar textos que conciliassem os dois critérios, uma vez que, para além de serem escassos, ou eram demasiado pobres ou então demasiado extensos para o que se pretendia. Na impossibilidade de se encontrar textos que servissem, na íntegra, os propósitos do estudo, optou-se por adaptá-los, ao nível da extensão, sobretudo, tendo-se tido o cuidado de não adulterar nem o conteúdo nem a estrutura e/ou estratégia argumentativas dos mesmos.

Ambos os testes versaram a temática escolhida para o estudo: “OGM e fome no mundo”. A opção por esta problemática teve, principalmente, a ver com o facto de se tratar, por um lado, de um assunto actual, e, por outro, por ser um tema suficientemente neutro (nem demasiado familiar nem demasiado desconhecido dos sujeitos<sup>81</sup>) e polémico, requisitos importantes para, à partida, se gerarem discussões mais motivadas e ricas.

De salientar ainda que os testes de entrada foram administrados também à saída do estudo empírico, mas de forma invertida no que toca às díades, como veremos mais adiante (*vide* anexos 5 e 6).

Com um grau de dificuldade aproximado, os testes de entrada serviram, essencialmente, para diagnosticar as capacidades, conhecimentos, estratégias e dificuldades dos estudantes no que diz respeito à organização da informação do texto argumentativo escrito; os testes de saída, por seu lado, serviram para medir, através do cruzamento com os resultados obtidos nos testes de entrada, eventuais progressos resultantes da experiência levada a cabo (das actividades realizadas on-line, nomeadamente), ao nível dos aspectos diagnosticados. Essa análise comparativa de dados permitiu-nos, desse modo, apurar o contributo das ferramentas Scale/Blackboard para o desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da organização da informação do texto argumentativo escrito, um dos objectivos do estudo, como já verificámos.

---

<sup>81</sup> Como defende Chartrand (1995), perspectiva que partilhamos, «[...] une attention particulière doit être portée à la manière dont l'énoncé du sujet est rédigé. Car, si le sujet constitue un enjeu, c'est qu'il fait appel à des convictions ou à des positions fortement ancrées chez les élèves, dans leur milieu ou dans la société en général (l'avortement, par exemple). L'existence de positions fortement antagonistes dans la société a des répercussions dans la classe et rend difficile, sinon impossible, pour les élèves, une mise à distance de leurs opinions et une prise en considération des opinions autres, conditions pourtant nécessaires à une pratique efficace et formatrice de l'argumentation. Un sujet impliquant des positions tranchées incite plus l'élève à assener sa vérité, ses évidences (qui risquent fort d'être celles du discours dominant dans son milieu) qu'à argumenter, alors qu'un sujet pour lequel il est difficile de répondre simplement par oui ou par non, lui impose de réaliser une démarche de réflexion, de se décentrer, d'explorer aussi les autres points de vue pour éventuellement en intégrer des bribes au sien.» (Chartrand, S.G. (1995) [3]. «Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs». In Québec Français, n° 97, p. 36).

### 3.6.1.1.2 Aplicação

Os testes de entrada ocuparam uma sessão (1.<sup>a</sup> sessão do estudo empírico) e foram realizados pelos participantes, em ambiente presencial, exclusivamente. Os participantes foram distribuídos em duas salas distintas, ambas espaçosas e devidamente iluminadas (as primeiras quatro díades numa sala e as quatro últimas numa outra). Pretendeu-se, dessa forma, anular qualquer possibilidade de uma parte dos estudantes vir a ter, acidentalmente, acesso ao teste do grupo das díades que não integravam, o mesmo teste que, como veremos mais à frente, viria a ser realizado por eles à saída da experiência. De referir ainda que a vigilância de uma das salas foi assegurada pela investigadora, tendo ficado a outra sob a responsabilidade da investigadora pelo estudo realizado paralelamente ao nosso.

Num primeiro momento, foram distribuídos os textos às respectivas díades juntamente com uma folha para anotações (*vide* anexo 3). No cabeçalho desta última constavam algumas instruções: «Depois de ter lido os dois textos, faça, no espaço que se segue, todas as anotações que considerar necessárias à composição do artigo que lhe é proposto» (teste de entrada A); «Depois de ter lido o texto, faça todas as anotações que considerar necessárias à composição do artigo que lhe é proposto (artigo de opinião a denunciar a falta de neutralidade e objectividade, quer dos que defendem, quer dos que atacam os OGM), no espaço que se segue.» (teste de entrada B). Num segundo momento, e à medida que cada um dos estudantes concluía a anotação, foi-lhes distribuída, depois de recolhidos os textos, uma terceira folha destinada à produção escrita proposta, orientada, por seu lado, pela seguinte directriz: «Depois de lidos ambos os textos e feitas as respectivas anotações, apresente, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião que contemple as posições assumidas nos dois textos, sabendo, de antemão, que vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGM.» (teste de entrada A); «Depois de lido o texto e feitas as respectivas anotações, apresente, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião a denunciar a falta de neutralidade e objectividade, quer dos que defendem, quer dos que atacam os OGM.» (teste de entrada B). De salientar ainda que se teve o necessário cuidado, com vista a dissipar eventuais dúvidas, de ler as instruções aos sujeitos e de lhes transmitir todas as informações relativas às condições em que deveria decorrer e às normas a que deveria obedecer a elaboração dos testes, antes de se dar início à sua realização.

Os testes foram realizados em dois momentos complementares – i) leitura de um texto argumentativo alusivo à problemática dos OGM e respectiva TDN; ii) produção de um artigo de opinião com base na TDN – no sentido de analisar e descrever a circulação da

informação do texto argumentativo entre estas três instâncias. Esta organização explica-se pelo facto de se pretender estabelecer uma transição entre a leitura do texto fonte, as anotações e, com base nestas últimas, a escrita do texto alvo (Boch, 1998)<sup>82</sup>. Ambas as actividades foram realizadas sem limite de tempo imposto.

Com um grau de dificuldade semelhante, como já se disse, ao nível da interpretação (a selecção dos textos procurou, pelo menos, respeitar, na medida do possível, esse critério), ambos os testes diferiram, contudo, nalguns dos objectivos a alcançar, como ilustram as directrizes norteadoras da realização de ambos os testes:

<b>Teste de entrada A (días 1, 2, 3 e 4)</b>	<b>Teste de entrada B (días 5, 6, 7 e 8)</b>
<b>Teste de saída (días 5, 6, 7 e 8)</b>	<b>Teste de saída (días 1, 2, 3 e 4)</b>
<p><b>a)</b> Faça a leitura atenta dos dois documentos (texto 1 e texto 2) que se seguem.</p> <p><b>b)</b> Selecione e organize a informação neles contida, por escrito (pode, para isso, rascunhar o que quiser em ambos os textos), tendo em conta aquilo que lhe é pedido na actividade <b>d</b>).</p> <p><b>c)</b> Faça, depois, todas as anotações necessárias numa folha solta (uma por texto), antes de começar a escrever o artigo que lhe é proposto na tarefa <b>d</b>). Os documentos (texto 1 e texto 2) serão recolhidos no final da anotação.</p> <p><b>d)</b> A partir da sua tomada de notas, escreva, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião que contemple as posições assumidas em ambos os textos, sabendo, de antemão, que vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGM (organismos geneticamente modificados).</p>	<p><b>a)</b> Faça a leitura atenta do documento que se segue.</p> <p><b>b)</b> Selecione e organize a informação nele contida, por escrito (pode, para isso, rascunhar o que quiser no texto), tendo em conta o que lhe é pedido na actividade <b>d</b>).</p> <p><b>c)</b> Faça, depois, todas as anotações necessárias numa folha solta, antes de começar a escrever o artigo que lhe é proposto na tarefa <b>d</b>). O documento será recolhido no final da anotação.</p> <p><b>d)</b> A partir da sua tomada de notas, escreva, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião que contemple a posição assumida no texto, sabendo, de antemão, que vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGM (organismos geneticamente modificados).</p>

**Quadro 1** – Directrizes dos testes de entrada e de saída

O teste de entrada A, como nos mostra o quadro, visava medir e descrever as capacidades dos estudantes ao nível da organização da informação do texto argumentativo, não somente a partir da leitura e análise de uma única fonte (teste B), mas sim a partir da leitura e análise de duas fontes escritas (teste A). Daí, termos optado por incluir, no primeiro teste, dois textos e, no segundo, um texto apenas. Pareceu-nos ainda mais interessante e enriquecedor para o estudo observar e comparar as estratégias e as dificuldades sentidas pelos estudantes relativamente à organização do texto argumentativo em ambas as situações, dado que estas contemplam, em princípio, graus de exigência e dificuldade, de certo modo distintos a esse nível. Além disso, os estudantes, em particular os do ensino superior, são obrigados a lidar, frequentemente, com várias fontes de informação escrita ao mesmo

<sup>82</sup> Adoptamos, aqui, a terminologia utilizada por Françoise Boch na sua tese de doutoramento (Boch (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université. La prise de notes, entre texte-source et texte cible*. Université Stendhal, Grenoble III : UFR des Sciences du Langage L.I.D.I.L.E.M).

tempo para a elaboração dos seus trabalhos de pesquisa, para as suas exposições orais, etc.

Assim, com as actividades dos testes, inspiradas numa estratégia didáctica integradora, visou-se, sobretudo, analisar, como já foi dito, o(s) modo(s) como os estudantes lêem, seleccionam e estruturam a informação do texto argumentativo escrito com recurso à TDN, em ambiente presencial, um dos objectivos da investigação.

Procurámos, dessa forma, seguir a linha de actuação de alguns didactas da escrita que fazem recair a sua atenção no processo da escrita propriamente dito e não tanto no produto, como é o caso, por exemplo, de Costa, que observa, a esse propósito, o seguinte:

«Certes nous exigeons le recours au plan et nous accordons dans le cours une large place à son élaboration (typologie des structures logiques, plan par résolution des problèmes, par réfutation, qui leur permet de sortir de la traditionnelle pensée dialectique). Mais nous ne nous demandons pas assez ce que devient le schéma dans la rédaction. Notre enseignement ne ménage pas toujours un réel apprentissage pour passer du plan (phase dans laquelle l'étudiant pratique encore le brouillon) à la mise en écriture qui reste spontanée. Les produits de l'élève sont plus, en ce sens, une mise en forme qu'une mise en écriture.» (Costa, 1998:181-182).

Para esta autora, a escrita deve, assim (como também para nós, aliás), ser encarada como um processo de “resolução de problemas sucessivos”, isto é, como um conjunto de questões e dificuldades a resolver pelo estudante. Posição oposta à que encara o texto como um produto, em que o aluno vê a escrita como um acto de espontaneidade, essencialmente, como se se tratasse de uma situação oral. Esse facto fica a dever-se, em parte, às raras ocasiões em que o estudante toma consciência de que as suas produções escritas não são nem claras nem satisfatórias, resultado, no entender da investigadora, do tempo demasiado limitado, não raras vezes, das provas escritas a que o mesmo é sujeito<sup>83</sup>.

Por outro lado, a leitura, pela reflexão a que obriga, permite um maior amadurecimento da escrita e vice-versa, como observa ainda Costa: «La lecture y est systématiquement orientée vers l'écriture qui seule permet l'appropriation des mécanismes analysés ; en retour ces pratiques d'écriture méthodique permettent de mieux lire, l'élève devenant un lecteur averti et exigeant» (Costa, 1998 :181).

Nos testes, o texto fonte foi recolhido para que os estudantes não fossem tentados a consultá-lo aquando da produção escrita solicitada, o que poderia desvirtuar os dados que se pretendiam apurar relativamente à eficácia/uso/integração das anotações nos textos produzidos. A anotação escolhida teve, assim, como objectivo a selecção e a organização da

---

<sup>83</sup> Segundo Costa, que segue a linha didáctica defendida por Oriol-Boyer, através da reescrita, «on fait acquérir à l'étudiant un nouveau rapport à l'écrit et à son écrit. Par le biais du retour sur l'objet-texte, par le moyen de la réflexivité, le devoir est traité comme un produit inachevé, à peaufiner et à ciseler. L'écrit y gagne sans doute à être considéré consciemment par l'étudiant à la fois comme une totalité signifiante et comme une réalisation qui peut être corrigée, c'est-à-dire perfectible. Cette dimension améliorative est à enseigner. [...] Il ya toute une batterie de fiches d'évaluation et d'autoévaluation du bon écrit « scientifique » ou « universitaire » à mettre en œuvre, pour fournir des aides permettant une pratique intelligente et raisonnée de la transformation du matériau textuel. [...] (Costa, 1998:180-181).

informação com vista a um trabalho escrito, uma vez que este tipo de anotação permite, em princípio, uma apropriação mais eficaz da informação.<sup>84</sup>

Na directriz b) (“Seleccione e organize a informação neles contida, por escrito (pode, para isso, rascunhar o que quiser em ambos os textos), tendo em conta aquilo que lhe é pedido na actividade d)”), teve-se o cuidado de remeter o estudante para a directriz d) (“A partir da sua tomada de notas, escreva, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião que contemple a posição assumida no texto, sabendo, de antemão, que vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGM (organismos geneticamente modificados)”). Pretendia-se, dessa forma, atribuir, antecipadamente, à TDN uma finalidade, no sentido de a orientar melhor para a produção escrita. A opção por esta directriz torna-se mais compreensível se considerarmos que i) o principal objectivo do teste era a recolha da informação no(s) texto(s) fonte para a elaboração da TDN ii) a TDN tinha de ser integrada, a posteriori, num texto pessoal, tendo, por conseguinte, de ser operacional e selectiva, o mais possível. A propósito dessa questão, Pollet (2001) sublinha a importância do conceito da flexibilidade na leitura, descoberto por pesquisas anglo-saxónicas. Esse conceito representa a capacidade que o leitor tem de diversificar as suas estratégias de acordo com o objectivo da leitura<sup>85</sup>. Assim sendo, na leitura, «à des buts différents correspondent des techniques différentes.» (Pollet, 2001 :132). Como defende ainda Chevalier: «A orientação da leitura depende do que está escrito mas também do projecto do leitor. É por isso que é importante determiná-lo à partida: para quê e com que objectivo o leitor lê? O espírito guia o olho.» (Chevalier, 1998:70)<sup>86</sup>.

<sup>84</sup> Chevalier (1992) classifica a TDN por objectivos e características. Assim, se se pretende uma anotação para memorizar, esta deverá, no entender da autora, ser sintética ao ponto de facilitar revisões rápidas, devendo evitar-se notas demasiado abundantes e sem destaque; se, pelo contrário, se pretende ordenar informações com vista a uma apresentação, as notas devem ser, essencialmente, um ponto de referência, devendo evitar-se o resumo; por último, se se pretende ordenar informações tendo em vista um trabalho escrito, a anotação deve permitir uma estruturação pessoal, devendo evitar-se uma anotação demasiado estruturada ou esquematizada.

<sup>85</sup> «Ce principe [o conceito da flexibilidade] doit être un des fondements de l’enseignement de la lecture/écriture à l’université: une des premières urgences, en effet, consiste à amener les étudiants à circonscrire les circonstances pragmatiques de leurs activités de lecture-écriture : dans quel but lisent-ils (écrivent-ils) tel document ? Pourquoi celui-là en particulier ? Qu’y recherchent-ils ? Que veulent-ils y mettre ? À quoi servira-t-il ? À qui est-il destiné ?... C’est pour cela que l’effort de contextualisation est primordial: comme le soulignent Downing et Fijalkow, s’il est nécessaire d’enseigner à comprendre les fonctions de la langue écrite, il faut rechercher des activités de lecture et d’écriture qui aient un but pour l’individu. En d’autres termes, il est impératif de développer un « savoir lire-écrire » fonctionnel. C’est pourquoi l’élève doit être impliqué dans la lecture-écriture, par des exercices basés sur des situations concrètes.» (Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l’université*. Bruxelles: De Boeck, p. 133).

<sup>86</sup> Para além da flexibilidade, existem ainda outros dois conceitos aplicados ao ensino da leitura-escrita na universidade: o conceito da funcionalidade e o conceito da especificidade, que Pollet define. Assim, no que se refere ao conceito da funcionalidade, Pollet afirma que «c’est le concept de “lecteur polyvalent que l’on défend aujourd’hui, lecteur capable d’adapter son mode de lecture à son projet, de s’approprier tous les types de textes, de lire sur tous les supports, de bâtir des projets de lecture avec des motivations variées, de se repérer efficacement dans les lieux et objets de lecture et dans sa pratique personnelle de lecteur, évaluant ses stratégies, ses comportements, ses performances.» (Pollet, 2001, *op. cit.*, p. 133). Quanto ao conceito da especificidade, a investigadora esclarece que «celui-ci a surtout été développé par les didacticiens du français langue étrangère et/ou langue seconde, plus précisément tournés vers les disciplines scientifiques ou techniques. [...] Nées de l’analyse de situations éducatives spécifiques (environnement, niveaux linguistique et culturel des apprenants, formation et statut des enseignants, besoins spécifiques, finalité de la formation,...), des formations de «Français sur Objectifs Spécifiques » (F.O.S.) se sont développées à côté des formations de Français à Orientation Générale. Elles ont pour objectif l’acquisition de la

Delforce (1993), por seu lado, acrescenta o seguinte: «Il ne s'agit pas seulement de "lire pour observer sa lecture", mais de "lire pour faire et, à cette occasion, observer sa lecture": on ne lit jamais pour rien, et la consigne devra préciser pour quel usage on lit (décider, ...) et dans quel contexte on le fait.» (Delforce, 1993:338). Além disso, como defende Barré-De-Miniac, «le fait de placer les élèves dans des situations et des tâches dont ils perçoivent les finalités, facilite considérablement leur activité de production.» (Barré-De-Miniac, 1996:50).

Na linha ainda do que defendem alguns estudiosos, procurou-se, por outro lado, definir um destinatário que não fosse o próprio professor, para do artigo de opinião. Num dos seus estudos, Gambell (1991) observou, a esse respeito, o seguinte:

«[...] professors were frustrated when students only envisioned one audience for their writing, namely their professors. [...] Students are also frustrated by the implied audience of professor for most writing assignments. [...] To break this restrictive cycle, professors might allow students greater freedom of topic choice, and provide opportunities to address audiences other than themselves. [...] Students should define and address a reader/audience if they are to feel confident about and be successful in academic writing.» (Gambell, 1991:430).

Descritas e fundamentadas a construção e a aplicação dos testes de entrada e de saída, procuramos, já a seguir explicitar o modo como foram construídos e administrados os questionários, outro dos instrumentos utilizados, no estudo, para a recolha de dados.

### 3.6.1.2 Questionários

Em relação aos questionários, foram administrados três questionários relativamente às TIC/e-Learning (*vide* anexo 7), à leitura e escrita (*vide* anexo 8) – nomeadamente no que diz respeito ao texto argumentativo escrito – e à TDN (*vide* anexo 9), no início da experiência, e quatro questionários à saída (*vide* anexos 10, 11, 12 e 13), como nos mostra o quadro:

QUESTIONÁRIOS						
ENTRADA			SAÍDA			
Questionário 1 "Conhecimentos e relação com as TIC/e-learning".	Questionário 2 "Leitura e escrita"	Questionário 3 "Tomada de notas"	Questionário 1.1" Relação com as TIC/e-learning".	Questionário 2.1 "Leitura e escrita"	Questionário 3.1 "Tomada de notas"	Questionário 4 "Plataformas"

**Quadro 2** – Síntese dos questionários e da ordem pela qual foram administrados no estudo

langue en vue d'un type de communication précis lié à une activité ou à un besoin clairement identifiés.» (*Idem*, p. 134).

Os questionários de saída, à exceção do questionário sobre as plataformas, repetiram algumas das questões dos questionários homólogos administrados à entrada, sobretudo as que se reportavam às representações, atitudes, opiniões e relação com as TIC/e-learning, leitura e escrita do texto argumentativo e tomada de notas. Pretendeu-se, desse modo, apurar eventuais alterações relativamente a esses aspectos operadas pela experiência realizada nos sujeitos. Sendo a amostra constituída por uma esmagadora maioria de indivíduos do sexo feminino (15 num total de 16 casos), com idades compreendidas entre os 20 e os 23 anos, acabámos por não contemplar essas duas variáveis (sexo e idade) nos questionários, por não serem, pelas razões apontadas, consideradas relevantes para o estudo.

Assim, os questionários serviram, principalmente, para medir o perfil dos estudantes em termos de hábitos, atitudes, opiniões, preferências e representações em relação às TIC/e-learning (questionários 1 e 1.1); para apurar a relação dos sujeitos da amostra com a leitura e a escrita, em termos gerais, e com o texto argumentativo, em particular (questionários 2 e 2.1); para analisar as representações e a relação dos estudantes com a tomada de notas por escrito (questionários 3 e 3.1); para apurar a relação que os estudantes estabeleceram, durante a experiência, com os ambientes Scale e Blackboard e respectivas ferramentas, e as dificuldades que sentiram, no que diz respeito à aprendizagem da organização do texto argumentativo escrito, nesses ambientes de trabalho.

#### 3.6.1.2.1. Construção

Foram feitos alguns estudos preliminares, no sentido de fornecer informação relevante para a elaboração dos questionários.

Foi, nesse sentido, realizado um estudo prévio com vista a um melhor ajustamento de alguns dos questionários à investigação, que, por ser consagrada a uma área ainda emergente, não existiam, como é o caso, nomeadamente, dos questionários sobre a tomada de notas e as plataformas de aprendizagem Scale e Blackboard, este último decorrente da experiência realizada, e o primeiro assente nalgumas das variáveis apontadas por algumas das teorias e conceitos existentes. Os restantes questionários assentaram, em grande parte, nas leituras feitas e no estado de arte acerca da escrita, leitura e texto argumentativo. Como afirma Moreira (2004): «[...] a definição das características a observar é do domínio da teoria, e a relevância do resultado de uma investigação como apoio ou desconfirmação de uma qualquer teoria depende do grau em que o(s) instrumento(s) de medida utilizado(s) avaliam as características dos objectos, definidas de acordo com o que a teoria con-



sidera relevante.» (Moreira, 2004:21). Por outro lado, o estudo piloto serviu para recolher dados relativos à formulação das perguntas, à estrutura dos questionários, à legibilidade dos itens, à coerência e objectividade da linguagem, à clareza e eficácia das instruções, e ainda para verificar a adequação das perguntas e as escalas de resposta dos questionários às hipóteses e variáveis em estudo no sentido de evitar eventuais factores de distorção e enviesamento. Além disso, a pilotagem serviu também para obter o tempo médio e estimar um tempo limite para o preenchimento de cada um dos questionários. Administrados em papel, por motivos logísticos, e não on-line, como viria a ser feito na experiência principal, como já foi afirmado, as questões dos questionários seguiram, no estudo piloto, a mesma sequência e lógica da distribuição adoptada em ambiente on-line, em que as perguntas foram agrupadas por ecrãs. Aqui, os indivíduos só tinham acesso ao ecrã seguinte, depois de responder às questões do ecrã anterior. Procurou-se, dessa forma, evitar, por um lado, que a informação subentendida em perguntas anteriores viesse a influenciar, a posteriori, as respostas dadas às questões seguintes. Essa preocupação foi também tida em conta na ordem pela qual os diversos questionários foram administrados. Além disso, o facto de os questionários terem sido administrados on-line abriu a possibilidade de distribuir diferentes grupos de questões por ecrãs, acabando as perguntas por ficar menos concentradas num só ecrã, minimizando-se, assim, eventuais riscos de cansaço e desmotivação nos respondentes, e potenciando-se, ao mesmo tempo a elaboração de respostas mais completas. Esta técnica revelou-se particularmente relevante para o presente estudo, uma vez que, por ser essencialmente descritivo, acabou por ser incluído um número significativo de perguntas abertas, como já foi referido, nos diversos questionários. Como observa Moreira,

«Um outro conjunto de problemas [ao nível da influência exercida pelos factores contextuais sobre as respostas] coloca-se ao considerar os possíveis efeitos que as perguntas colocadas anteriormente [...] podem exercer sobre as respostas fornecidas. Um tipo essencial de efeito é o que se refere à motivação do respondente para cooperar com o investigador, respondendo ao questionário de forma cuidadosa e honesta. Todas as perguntas que, por qualquer razão, despertarem atitudes negativas nas pessoas, tendem a afectar de modo igualmente negativo esta predisposição. É o caso, por exemplo, das questões de resposta aberta, que exigem um maior esforço de elaboração e de escrita [...].» (Moreira, 2004:177)<sup>87</sup>

Dado tratar-se de um estudo qualitativo e descritivo, essencialmente, destinado, em parte, a apurar e a aprofundar categorias emergentes, como já foi sublinhado, a maioria das perguntas apontaram, sobretudo, para respostas sobre frequência e sobre avaliação. Assim, tendo em conta que as perguntas de resposta fechada assentam, principalmente, numa conceitualização bem delineada do que se pretende medir,

<sup>87</sup> Acerca desta problemática da interdependência das respostas, vide Moreira (2003). *Questionários. Teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina, pp.177-181.

fazendo os dados sentido apenas no âmbito dessa mesma conceitualização (Hill e Hill, 2005), optou-se, no caso das variáveis mais emergentes, pelas questões de resposta aberta (onde os sujeitos podiam justificar as suas escolhas, exprimir a sua opinião, apresentar sugestões, etc.) pelo facto de não se poder prever, à partida, toda a diversidade de respostas que poderiam vir a ser dadas pelos sujeitos (Moreira, 2004).

Para a construção dos diversos questionários, recorreu-se, entre outros, aos itens de escolha múltipla. Aqui, optámos por vários tipos de formatos: itens dicotómicos formulados em termos de “sim/não”, itens com escalas numéricas e itens com escalas referenciadas<sup>88</sup> (três casos). Conscientes das limitações que o primeiro formato de itens impõe (apenas oferecem duas possibilidades de resposta aos respondentes e fornecem uma quantidade de informação bastante reduzida, por exemplo), a sua utilização foi-nos imposta pela natureza de algumas questões, acompanhadas, no entanto, sempre que possível, de uma resposta aberta para a justificação. No que diz respeito aos itens com escalas numéricas<sup>89</sup>, foram utilizadas, principalmente, as escalas ordinais de avaliação, inspiradas na escala de Likert, com um máximo de cinco respostas alternativas por pergunta<sup>90</sup> e descrições nos extremos (justificadas pelo facto de os respondentes terem, em princípio, um nível de formação já elevado), sendo os graus descritos apenas por números. Além disso, considerando que as variáveis sobre atitudes, opiniões ou satisfações utilizadas, de um modo geral, não eram sensíveis (como mostrado pelo estudo preliminar dos questionários) e que os questionários eram anónimos – reduzindo-se, assim, uma eventual tendência, por parte dos inquiridos, em dar respostas conservadoras –, optou-se por um número ímpar de respostas alternativas. Procurou-se, desse modo, contemplar respostas neutras, com vista a evitar que os respondentes dessem respostas definitivamente positivas ou negativas.

Dado tratar-se de um estudo qualitativo e descritivo, essencialmente, destinado, em parte, a apurar e a aprofundar categorias emergentes, como já foi sublinhado, a maioria das perguntas apontaram, sobretudo, para respostas sobre frequência e sobre avaliação. Assim, tendo em conta que as perguntas de resposta fechada assentam, principalmente, numa conceitualização bem delineada do que se pretende medir, fazendo os dados sentido apenas no âmbito dessa mesma conceitualização (Hill e Hill,

<sup>88</sup> Os itens com escalas referenciadas integram uma pergunta básica e um conjunto de alternativas, em que cada uma das alternativas é definida em separado e não somente através de uma escala numérica. Este tipo de itens contempla uma descrição verbal de cada um dos níveis da escala.

<sup>89</sup> Moreira define a escala numérica da seguinte forma: «[...] trata-se de propor aos respondentes uma escala (no sentido de um contínuo dividido em sucessivos níveis, e não de um conjunto de itens) representando uma dada dimensão, sendo os diversos graus dessa escala definidos através de valores numéricos, sem outra descrição.» (Moreira, 2004:183).

<sup>90</sup> Seguimos, aqui, a opinião de Hill e Hill, que defende o seguinte: «Geralmente não é boa ideia usar mais do que sete respostas alternativas, cinco respostas alternativas são suficientes, especialmente no caso de perguntas que solicitam atitudes, opiniões, gostos e graus de satisfação.» (Hill, Manuela Magalhães e Hill, Andrew (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda., p. 124).

2005), optou-se, no caso das variáveis mais emergentes, pelas questões de resposta aberta (onde os sujeitos podiam justificar as suas escolhas, exprimir a sua opinião, apresentar sugestões, etc.) pelo facto de não se poder prever, à partida, toda a diversidade de respostas que poderiam vir a ser dadas pelos respondentes (Moreira, 2004). Para medir os graus de veracidade, frequência e concordância foram utilizados, respectivamente, os pares de locuções adverbiais e de advérbios completamente falso/completamente verdadeiro, nunca/sempre, nada/muito, os quais, no nosso entender, restringem a amplitude de interpretação, contribuindo, desse modo, para a obtenção de respostas mais fiáveis, em princípio. Foram ainda utilizadas, ainda que em menor número, as escalas de medida nominais dicotómicas.

Partindo do princípio que muitos respondentes poderiam não dispor, eventualmente, da informação necessária para responder a certos itens por não considerarem que o assunto lhes dissesse respeito ou por nunca terem pensado ou ouvido falar na questão, optámos pelos denominados “filtros”, isto é, «alternativas que encorajam as pessoas a não fornecer uma resposta se sentem que a pergunta não lhes diz nada.» (Moreira, 2004:143), com vista a canalizar para esses a neutralidade ou indecisão dos sujeitos. Assim, às respostas alternativas foram acrescentadas, sempre que julgado pertinente, as respostas “não se aplica” e “não sei o que isso é”, devido, principalmente, ao conhecimento específico requerido por algumas das perguntas.

Teve-se ainda o especial cuidado de acompanhar todas as perguntas de instruções sobre a forma como responder aos itens, o mais possível claras e precisas, com vista a induzir, o menos possível, os respondentes em erro. «A falta de instruções ou instruções vagas ou ambíguas, como afirma, Hill e Hill, põem em causa o valor dos dados; logo, põem em causa o valor das conclusões tiradas a partir dos dados.» (Hill & Hill, 2005:165).

Foi dada também uma atenção particular à apresentação gráfica dos questionários. Assim, para além de uma disposição agradável a nível estético, procurou-se uma organização lógica, coerente e prática dos mesmos para motivar e facilitar o seu preenchimento. Além disso, houve o cuidado de numerar todas as questões e itens de modo a simplificar o manuseamento e o tratamento posteriores dos dados. Para isso, aquando da elaboração das questões e das escalas, foram tidos ainda em consideração os seus pressupostos relativamente à utilização das técnicas estatísticas.

#### 3.6.1.2.2 Aplicação

Os questionários de entrada (questionário 1: “Conhecimentos e relação com as TIC/e-learning”; questionário 2: “Leitura e escrita”; questionário 3: “Tomada de

notas”), informatizados pela equipe de apoio do Cemed da Universidade de Aveiro, foram preenchidos (num tempo médio razoavelmente alargado para pressionar, o menos possível, os respondentes) on-line, em regime de anonimato, na segunda sessão do estudo, a seguir à sessão de apresentação das plataformas e da sequência de aprendizagem. Optou-se por administrá-los, nesse momento do estudo (depois dos testes de entrada e da sessão de apresentação das plataformas e sequência de aprendizagem), por duas razões principais: as questões e as variáveis em que assentavam os diversos questionários poderiam condicionar o desempenho dos estudantes no teste de entrada, devido à informação que pudessem fornecer, enviesando, assim, os resultados obtidos; os estudantes, antes do preenchimento dos questionários, necessitaram de se familiarizar, previamente, com a sequência de aprendizagem e o modo de funcionamento das plataformas Scale e Blackboard. Antes disso, teve-se o cuidado de apresentar oralmente o objectivo para a recolha da informação<sup>91</sup>, bem como as instruções para o preenchimento dos questionários de modo a esclarecer e motivar os indivíduos para uma participação mais conscienciosa.

Para o preenchimento dos questionários, os estudantes – apoiados nas indicações fornecidas pelo “Guia de utilizador do Scale” (*vide* anexo 14) –, depois de digitar o endereço do Blackboard (<http://elearning.ua.pt>), acederam à plataforma de uma forma anónima, através de um *login* e de uma *password* (atribuídos pela investigadora) que constavam de uma ficha individual de acesso às plataformas (*vide* anexo 15). Foi ainda atribuído um código a cada aluno (a1, a2, a3, a4, ...), o mesmo que viria a ser adoptado para o ambiente de aprendizagem Scale. Pretendeu-se, dessa forma, salvaguardar a confidencialidade de todos os estudantes em todas as actividades realizadas quer presencialmente, quer on-line e assegurar, ao mesmo tempo, respostas mais sinceras e, por conseguinte, mais credíveis. Nesse sentido, aquando da apresentação do estudo, teve-se o cuidado de informar, previamente, todos os estudantes que o anonimato e a confidencialidade das respostas estaria garantido e que as mesmas seriam, exclusivamente, utilizadas para os objectivos referidos.

Depois de entrar na “disciplina” (“Argumentação on-line”) construída, especificamente, para a investigação, os sujeitos tinham de clicar em “Tarefas”, no menu lateral da página de entrada da disciplina, onde constavam os diversos questionários a

---

<sup>91</sup> Sendo os questionários do nosso estudo anónimos e relativos a assuntos pouco sensíveis, não nos pareceu que a apresentação do objectivo para a recolha da informação conduziria a uma tendência generalizada para o enviesamento das respostas, como defendem alguns autores. Além disso, se os indivíduos não forem informados, antecipadamente, desse mesmo objectivo, poderão especular acerca do tema e chegar a uma hipótese quanto à razão de ser das perguntas. Aqui, as respostas poderão ser enviesadas em função dessa mesma hipótese, o que poderá ter consequências ainda mais nefastas. A opção por não revelar os objectivos poderá ainda gerar desconfiança junto das pessoas, levando-as a adoptar uma atitude defensiva nas respostas dadas. Por outro lado, a não especificação dos objectivos da recolha de informação pode representar uma violação da norma ética do “consentimento informado”. Daí termos optado pela divulgação dos objectivos subjacentes à recolha da informação (Moreira, 2005).

preencher. Para entrar nos questionários, utilizavam os mesmos dados de acesso ao Blackboard. Os questionários foram, a pedido nosso, inseridos na plataforma em cadeia, a forma mais prática e menos confusa de acesso aos mesmos, não se correndo, assim, o risco de os estudantes esquecerem o preenchimento de um ou mais questionários. Ou seja, após o preenchimento do primeiro, tinha-se, automaticamente, acesso ao segundo, e assim sucessivamente, para isso bastando apenas clicar num link inserido no último ecrã de cada um dos questionários. Os questionários foram preenchidos pela seguinte ordem: questionário 1 – “Conhecimentos e relação com as TIC/e-learning”; questionário 2 – “Leitura e escrita” e questionário 3 – “Tomada de notas”.

Por outro lado, teve-se o devido cuidado de ordenar e agrupar as perguntas dos diversos questionários por secções para, a posteriori, as distribuir por ecrãs on-line, no sentido de evitar o possível enviesamento nas respostas e pelo facto de alguns deles tratarem de dimensões e vertentes distintas relativas ao mesmo assunto. Por se tratar de questionários que, de um modo geral, tratavam de opiniões, atitudes e satisfações, procurou-se, ao mesmo tempo, não colocar as perguntas de uma secção num só bloco. Pretendeu-se, com isso, evitar os efeitos indesejáveis de memória, assim como os efeitos de halo e estilos de resposta, isto é, eventuais tendências para dar a mesma resposta utilizada nas perguntas imediatamente anteriores (Hill & Hill, 2005). Visou-se, assim, como já sublinhámos algures neste estudo, evitar o “efeito de contágio”, isto é, evitar que as perguntas antecedentes influenciassem as respostas das seguintes (Sousa, 2005).

Os questionários de saída (questionário 1.1. “Conhecimentos e relação com as TIC/e-learning”; questionário 2.1. “Leitura e escrita”; questionário 3.1. “Tomada de notas”; questionário 4: “Plataformas de aprendizagem”) foram respondidos, na última sessão do trabalho empírico, nos mesmos moldes dos questionários de entrada, tendo os sujeitos seguido os mesmos passos adoptados para o preenchimento dos questionários de entrada.

Para além dos testes e dos questionários de entrada e de saída que acabámos de descrever e fundamentar, foram, ainda, como temos vindo a sublinhar desde o início do presente capítulo, utilizadas as plataformas Scale e Blackboard e respectivas ferramentas com vista à recolha dos dados.

Assim, passamos, já de seguida, a uma breve descrição da estrutura e funcionalidades da primeira plataforma, sobretudo, menos conhecida da generalidade das pessoas, no sentido de tornar um pouco mais compreensível a lógica e a dinâmica do processo de ensino aprendizagem em que decorreu o estudo empírico.

### 3.6.1.3 Scale: apresentação da plataforma

Desenvolvidas pelo projecto Scale (*vide* cap. II, p. 77), as ferramentas de Internet utilizadas em situações de aprendizagem colaborativa da argumentação facultam aos estudantes uma grande variedade de actividades individuais e colectivas. O diálogo argumentativo, através do CHAT ou de gráficos argumentativos, constitui a base destas ferramentas e das actividades com ele relacionadas, uma vez que representa o método principal de colaboração.

Através do Sítio Pedagógico (PWS), das ferramentas e dos métodos de análise que contempla, o Scale ajuda a projectar, criar, executar, rever e analisar as sequências de tarefas das actividades de argumentação dos alunos, como veremos a seguir.

Passamos, de seguida, a uma descrição mais detalhada das diversas ferramentas que integram a plataforma, nomeadamente das que foram utilizadas no presente estudo, bem como na investigação complementar a esta: Chat livre, Chat estruturado (Alex) e Editor de Gráficos.

#### 3.6.1.3.1. DREW

O DREW, totalmente escrito em Java e disponível ao abrigo dos termos da General Public Licence (GPL), constitui um conjunto de ferramentas utilizado para os debates dentro das tarefas. É, pois, uma plataforma cliente-servidor projectada para o trabalho colaborativo. As mensagens são trocadas de modo síncrono entre duas ou mais pessoas através das ferramentas de comunicação chamadas “Drewlets partilhadas”. Presentemente, só existem seis Drewlets principais que facilitam os debates dos utilizadores: Chat, Chat estruturado (chamado “Alex”), Editor de gráficos argumentativos, (individual ou colaborativo), quadro branco, e Editor de texto colaborativo.

Está incorporado no PWS, mas pode também ser utilizado independentemente num ambiente cliente-servidor normal. É facilmente extensível (podem ser acrescentados módulos colaborativos adicionais – só é necessário escrever um applet); assenta em protocolos abertos e tecnologia aberta (XML, Java,...); pode ser executado em várias plataformas (PC/Mac/Sun) e SO (Windows, Linux, MacOS, etc); apresenta uma interface localizado em seis idiomas, presentemente: Inglês, Francês, Alemão, Português, Finlandês e Húngaro.

Na plataforma Scale, o professor selecciona os Drewlets que deseja que os alunos utilizem numa determinada tarefa e especifica se permite ou não que os alunos utilizem outras ferramentas.

O mecanismo permite que o debate entre dois alunos seja realizado na Internet, cada um no seu país, com o interface da ferramenta no seu próprio idioma, desde que possuam um idioma comum para expressar as suas ideias e possam compreender-se um ao outro.

Para além disso, o DREW oferece várias “salas”. Alguns participantes podem isolar-se numa sala onde podem conversar sem se distrair com os outros participantes. Aqui, o professor pode perfeitamente organizar os grupos como nas outras aulas.

Por outro lado, o DREW tem a capacidade de rastrear sessões inteiras. Estas sessões podem ser reproduzidas, posteriormente, para serem analisadas. Todas as acções com gráfico são guardadas em ficheiros por ordem cronológica. Este ficheiro é denominado de *rastreio de interacção* ou *ficheiro de rastreio*. O módulo de reprodução permite ao investigador ou ao professor repetir as interacções dos alunos para as analisar a partir das suas próprias perspectivas. Esta função única tem feito com que o DREW tenha sido utilizado em vários projectos para ajudar as pessoas a estudarem a utilização e o ensino da capacidade de argumentação em contexto escolar.

### 3.6.1.3.2 Ferramentas Drew

O nome de todas as ferramentas integradas, como acabámos de ver, é DREW. São, assim, várias as DREWLET ou ferramentas DREW (Dialogical REasoning Web tool – Ferramenta de Internet de raciocínio lógico) com vista a apoiar a investigação colaborativa entre alunos através da Internet: o CHAT livre, o CHAT ESTRUTURADO ou ALEX (em que os fragmentos das expressões de debate mais utilizadas são oferecidos como modelos, devendo os alunos completá-los), EDITOR DE GRÁFICOS ou JigaDREW (ferramenta de Internet utilizada na representação visual do debate com vista a criar automática ou manualmente gráficos argumentativos das sessões de chat), EDITOR DE TEXTO (ajuda a criar textos individuais ou por colaboração), para além de outras ferramentas complementares que apoiam o processo de aprendizagem.

As ferramentas Scale permitem que os alunos participem numa grande variedade de actividades individuais e colectivas. E o diálogo argumentativo, através do Chat ou dos gráficos argumentativos, constitui a base destas ferramentas e das actividades com ele relacionadas, uma vez que é o método principal de colaboração.

De entre as várias ferramentas que o Drew contempla, optámos por utilizar três delas no estudo (Chat livre, Alex e Editor de Gráficos) por serem essas, no nosso entender, que melhor serviam os objectivos que nos propúnhamos alcançar com a investigação. É delas que falaremos a seguir.

## Descrição das ferramentas Drew utilizadas no estudo

### 3.6.1.3.2.1 Chat livre do Scale

O Chat livre do Scale, semelhante aos Chats mais comuns, é uma janela onde os participantes, ao escreverem mensagens com o teclado, podem debater e trocar ideias sobre o tópico em questão. Quando um participante entra na sessão, deve introduzir o nome que será utilizado no DREW. A mensagem escrita por um participante aparece na janela de Chat do grupo (visível a cada um dos participantes em sessão na mesma sala) quando o participante a “envia” ao premir a tecla “enter”. Cada contribuição é precedida pelo nome do autor. As mensagens aparecem na janela de Chat do grupo respeitando a ordem pela qual foram enviadas.

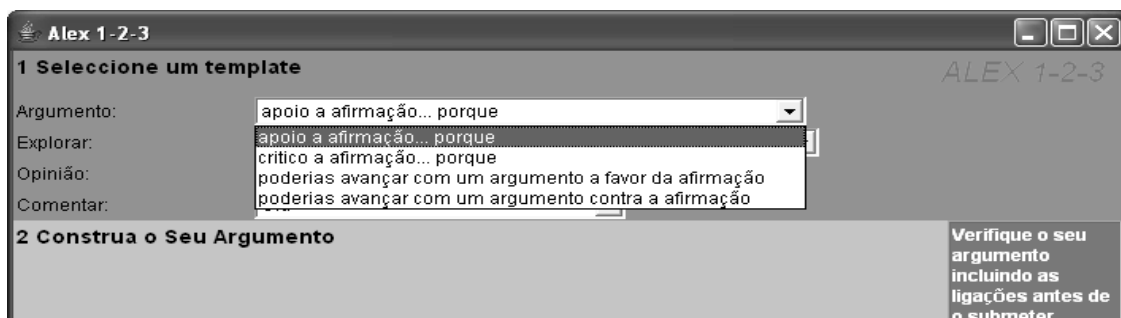
As sessões são seguras, uma vez que só podem ser usadas pelos indivíduos designados pelo professor. De sublinhar ainda que todas as sessões são gravadas, podendo o professor conferir e analisar, *aposteriori*, tudo o que foi registado.

### 3.6.1.3.2.2 Alex (“chat estruturado”)

O Alex, por seu lado, é um tipo de software de chat estruturado que oferece um método particular de realizar um debate on-line. Os participantes são obrigados a apresentar os seus argumentos a partir de modelos ou frases parciais disponíveis, que deverão seleccionar para o debate. Assim, cada argumento deve referir-se a uma ou duas declarações existentes. Isto permite que o ALEX produza um gráfico “automático” – compatível com o JigaDrew – que exhibe o processo de debate ao mesmo tempo que acontece a discussão. Uma vez terminada a sessão, todas as caixas (como com o JigaDrew) podem ser organizadas de modo a exibirem uma representação mais ordenada e significativa.



Este módulo permite aos alunos verificar se e como responderam às declarações dos outros, podendo, simultaneamente, analisar quais foram os pontos principais do debate.

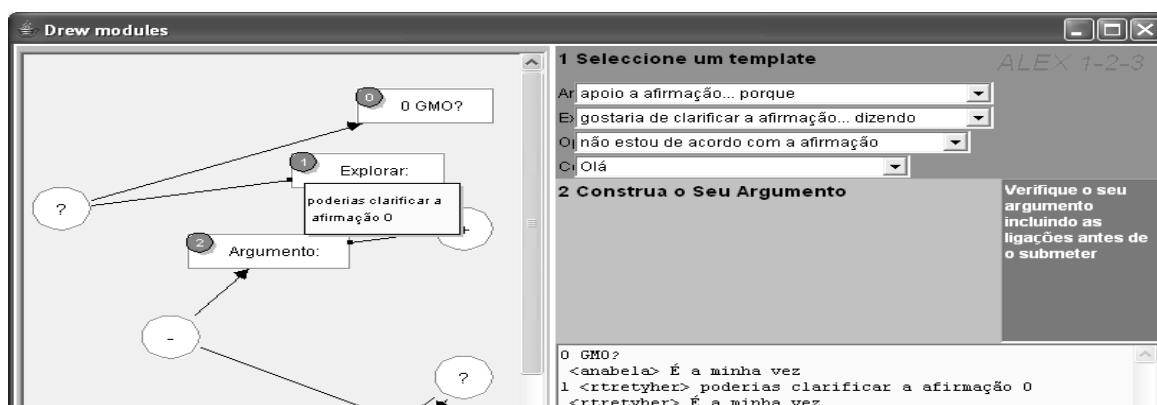


**Figura 1** – Ecrã exemplificativo do modo de funcionamento da ferramenta Alex do Scale

### 3.6.1.3.2.3 Editor de gráficos (JigaDrew)

O Editor de Gráficos é uma ferramenta utilizada para a representação visual do debate. Para além de combinar elementos visuais e linguagem, cria gráficos argumentativos com e sem a ajuda da ferramenta Alex. Combinado com o Alex, o progresso do debate pode ser visualizado à medida que este se desenvolve no Chat.

Este módulo permite aos utilizadores representar as suas argumentações graficamente, sendo, por isso, bastante útil na análise do texto argumentativo escrito. Cada elemento do argumento (tese, refutação, contra-argumento, etc.) é representado por uma caixa. A cor da moldura da caixa identifica quem criou esse elemento. A forma da caixa varia consoante a opinião das pessoas é a favor ou contra o item em discussão. Os itens num gráfico bem construído estão ligados por setas, e estas apresentam as relações lógicas das caixas.



**Figura 2** – Ecrã do Scale exemplificativo do modo de funcionamento do Editor de Gráficos e do Alex

De acrescentar ainda que esta ferramenta dispõe de um total de 10 movimentos que podem ser executados: “creates a box”, “creates a link”, “creates an arrow”, “deletes a link”, “starts editing argument”, “edits an argument”, “comment”, “is pró”, “is against”, “mouvements”.

Para além das três ferramentas do Scale que acabámos de descrever, a plataforma Scale contempla ainda o Sítio Pedagógico (PWS) onde os professores podem construir as suas sequências de aprendizagem, como já referimos atrás.

#### 3.6.1.3.2.4 Sítio Pedagógico (PWS) Scale

O Sítio Pedagógico (PWS) é um portal Web para professores que pretendam desenvolver a capacidade de argumentação dos alunos, que contém os elementos de software e toda a ajuda necessária à criação e utilização das sequências de aprendizagem. Este sítio tem três modos de trabalho – o modo “administrador”, o modo “professor” e o modo “aluno” – e exemplos de sequências de ensino (também denominadas “módulos CABLE”) já elaboradas, sendo possível alterá-las ligeiramente para as ajustar a uma audiência diferente, ou, se o professor assim o desejar, criar novas sequências sobre um tópico diferente. Inclui, para isso, duas bases de dados: materiais didácticos e sequências de aprendizagem. Inclui vários exemplos de sequências de ensino já criadas e ensina a criar novas sequências. Além disso, tem ferramentas para avaliar a capacidade de argumentação do aluno e analisar a qualidade dos trabalhos<sup>92</sup>. Os materiais didácticos contidos no PWS têm por referência *websites* com textos, imagens e vídeos sobre o tópico utilizado na sequência de ensino.

No modo “professor”, o sítio tem dois pontos de entrada principais: i) uma lista de sequências de tarefas e ii) um formulário para criar uma nova sequência de tarefas. No primeiro, o docente pode visualizar a descrição de cada sequência de tarefas e as tarefas incluídas (objectivos pedagógicos, instruções, ferramentas, documentos); visualizar (repetir) as sessões já realizadas com certas sequências de tarefas; executar uma sequência de tarefas (isto criará uma nova sessão); utilizar uma sequência de tarefas como modelo para criar uma nova sequência. O formulário, por seu lado, solicita ao professor a descrição de cada tarefa (nome, instruções, documentos, ferramentas). O professor pode criar uma sequência de tarefas nova a partir de componentes de tarefas existentes ou então modificar os componentes de tarefas existentes e

---

<sup>92</sup> A maioria dos métodos são mais destinados à pesquisa do que ao ensino, mas podem ajudar a definir melhor a forma de analisar e avaliar os resultados do processo de aprendizagem.

escolher como as combinar. Uma tarefa já existente pode ser escolhida como modelo, se o docente assim o entender.

Os documentos associados à tarefa podem ainda ser incorporados (ou adicionados, se forem originais) à base de dados do material didáctico<sup>93</sup>. Além disso, o PWS cria dinamicamente páginas em html para os alunos quando a tarefa é feita.

Cada tarefa pode ser ilustrada ou visualizada ("See"), editada ("Edit"), mudar de posição dentro da sequência ("Move Up" ou "Move Down") ou eliminada da lista ("Delete"). Também é possível trocar a tarefa da sequência de tarefas actual por outro componente de tarefa já presente na lista.

O PWS possui potencialidades muito úteis não só para a elaboração de uma sequência de aprendizagem como também para a sua execução, sendo, para isso, necessário que as ferramentas DREW sejam, primeiramente, instaladas na rede local.

Uma vez projectada e criada no PWS, a sequência de tarefas pode ser executada na sala de aula. Devem, para isso, ser criadas as sessões. Uma vez aberta a sessão, são criados, automaticamente, os ficheiros de rastreio necessários à gravação e reprodução das actividades dos alunos durante a resolução das tarefas. Assim sendo, quando a sequência de tarefas é executada, passa a ser uma sessão com um ficheiro de rastreio. Neste caso, as actividades dos alunos podem ser reproduzidas em tempo real com a ferramenta de reprodução DREW.

Os botões da ferramenta de reprodução correspondem aos comandos de um gravador de áudio/vídeo: RWD para rebobinar, STOP, PLAY (Reproduzir), STEP (reproduz a acção de um aluno, de cada vez) e FFWD (Avançar rapidamente).

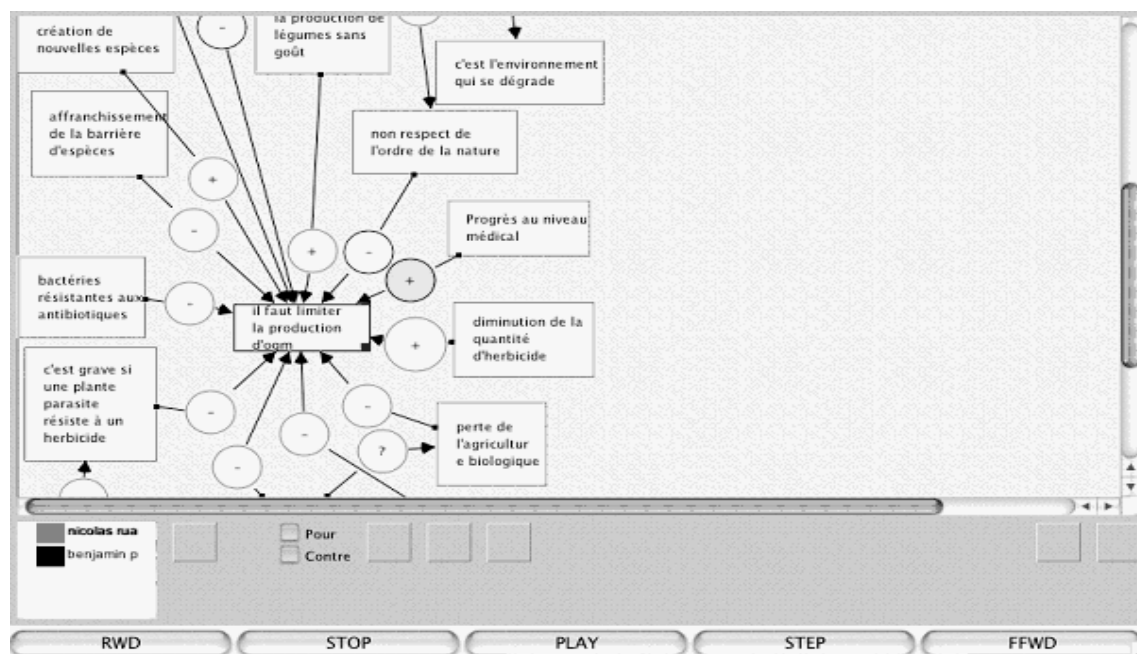
A ferramenta de reprodução é útil para investigadores que analisam os processos de resolução de problemas e diálogos dos alunos, mas também pode ser utilizada por professores e alunos. O professor poderá escolher algumas partes interessantes das actividades dos alunos como base para a discussão em grupo na sala de aula, ou então planear uma tarefa nova em que os alunos possam reflectir sobre as suas próprias actividades.

---

<sup>93</sup> A base de dados do PWS contém os documentos que podem ser utilizados durante as actividades de ensino CABLE. O professor pode utilizá-la para desenvolver uma tarefa, podendo também sugerir aos alunos que utilizem alguns destes documentos.

O PWS apresenta uma interface com esta base de dados que permite aos professores procurar um documento – esta pesquisa pode ser limitada a uma determinada disciplina, idioma ou guiada por palavras-chave; adicionar um novo documento, oferecendo meta-informações associadas, tais como o tópico, o idioma, etc. (exclusivamente para professores); modificar um documento existente (só para a pessoa que apresenta o documento); eliminar um documento (mesma restrição).

Para evitar problemas relacionados com direitos de propriedade intelectual, os documentos na Web são oferecidos como links a páginas Web localizadas na Internet (ou intranet). Assim, a base de dados consiste em vários URLs onde estes documentos podem ser acedidos, com comentários associados, digitados e meta-informações.



**Figura 3** – Ecrã ilustrativo da ferramenta de reprodução Drew do Scale

Assim, o PWS é muito vantajoso, do ponto de vista pedagógico, uma vez que permite o acesso aos resultados das sequências já utilizadas: os ficheiros de rastreio.

Além disso, o PWS oferece uma grande variedade de materiais didáticos que podem integrar uma sequência de ensino. Estes materiais têm por referência *websites* com textos, imagens e vídeos sobre o tópico utilizado na sequência de ensino. Esta base de dados pode ser actualizada ao acrescentar *links* a novos documentos através de um formulário html. Por outro lado, sempre que o PWS é instalado, pode ser configurado para exibir a sua interface no idioma adequado, podendo, ao mesmo tempo, ser adaptado ao currículo local e à estrutura do nível de ensino do país em questão.

Ao aceder ao PWS, no seu modo respectivo (modo aluno), o estudante pode entrar numa sessão criada pelo professor baseada numa sequência de tarefas. Aí, visita as páginas Web criadas de acordo com a sequência de tarefas definida pelo docente. O PWS oferece aos alunos uma lista de todas as sessões abertas disponíveis. Sempre que um aluno entra na sessão, o PWS cria as páginas Web explicando como proceder.

Se um aluno entrar na sessão mais tarde do que os outros, tem a possibilidade de visualizar toda a base de dados exibida no ecrã. Poderá, por exemplo, ver o que foi dito no Chat, antes da sua entrada, ou observar o estado actual do gráfico argumentativo e apresentar depois os seus próprios argumentos. É ainda possível ao aluno trabalhar sem a supervisão do professor, dado que o PWS lhes fornece uma lista com todas as sessões abertas disponíveis.

Quando uma sequência de tarefas é utilizada na sala de aula, os alunos executam estas tarefas e as suas acções são registadas no servidor. Chamamos a isto “sessão”.

Assim, a sequência de tarefas é uma descrição estática do trabalho a fazer e a sessão é a actividade, real e actual, realizada pelos alunos e professores.

#### 3.6.1.4 Ajustamento das plataformas Scale e Blackboard ao estudo

«Planning and preparation are essential when implementing technology-based learning environments» (Agostinho et alü, 1997:8)

Com vista a uma melhor ajustamento de ambas as plataformas ao estudo, foram levadas a cabo iniciativas e actividades diversas, muitas delas só possíveis graças à ajuda preciosa de um dos criadores do Scale, M. Philippe Jaillon, e da equipe de suporte ao Blackboard, Cemed.

##### 3.6.1.4.1. Plataforma Scale

Na fase inicial de preparação do estudo empírico, a plataforma Scale ainda levantava alguns problemas, ao nível, sobretudo, da estabilidade de algumas das suas funcionalidades e ferramentas: o acesso ao Scale esteve, muitas vezes, impedido, por motivos técnicos; o Drew, inacessível durante algumas semanas, funcionou mal, inicialmente; registaram-se dificuldades diversas na criação e gravação da sequência e sessões de trabalho. Alguns destes problemas ainda se prolongaram por alguns meses, uma vez que, por um lado, não dispúnhamos de ninguém, em Portugal, apto a solucioná-los e, por outro lado, porque muitas das diligências feitas nesse sentido acabaram por não resultar. Assim, na impossibilidade de trazermos a Portugal Philippe Jaillon, solução inicialmente pensada, acabámos por manter um contacto regular com ele (por mail, essencialmente) com vista a tentar solucionar alguns dos problemas que teimavam em persistir. Tudo isto acabou, inevitavelmente, por diminuir bastante o ritmo que, inicialmente, se pretendia imprimir à investigação.

Resolvidos os problemas, foi-nos, finalmente, possível testar e operacionalizar a plataforma para o estudo. Foram, assim, desenvolvidas diversas actividades, em parceria com a investigadora que desenvolveu o estudo paralelamente ao nosso:

- Concepção, construção e inserção da sequência de aprendizagem da organização do texto argumentativo escrito na plataforma e criação das respectivas sessões de trabalho.
- Criação e inserção no Scale dos diversos grupos de trabalho (oito díades) e dos respectivos *login* e *password*.
- Construção do “Guia de utilizador do ambiente Scale”, assente nos documentos já existentes e na exploração e experimentação pessoais do ambiente e ferramentas Scale.
- Articulação da plataforma Scale com o Blackboard, quer ao nível dos acessos, quer ao nível da gestão/execução de algumas das tarefas a realizar, simultaneamente, em ambas as plataformas, pelos sujeitos.

E, aqui, o estudo piloto representou, uma vez mais, uma ajuda preciosa, uma vez que permitiu corrigir algumas falhas ao nível do ajustamento e articulação das plataformas, essencialmente, possibilitando, dessa forma, um melhor ajustamento de ambas às diversas actividades contempladas pela sequência de aprendizagem.

#### 3.6.1.4.2 Sequência de aprendizagem

«La production d’un texte devrait être l’aboutissement d’une séquence d’apprentissage.» (Chartrand, 1995 [2]:35)

Como bem observou Gonçalves, «as tecnologias, por si só, não são suficientes para obter sistemas de e-Learning adequados às necessidades dos professores e alunos, pelo que o modelo pedagógico inerente à organização e estruturação dos conteúdos não deve ser descurado.» (Gonçalves, 2004:3). Conscientes disso mesmo, consagramos uma atenção particular à preparação da sequência de aprendizagem utilizada no estudo (*vide* anexo 16).

A concepção/construção da sequência de aprendizagem on-line do presente estudo assentou, por um lado, nalgumas das posturas defendidas pela investigação mais recente consagrada ao trabalho colaborativo, ao ensino on-line e à didáctica da escrita académica (nomeadamente no que diz respeito à TDN e ao ensi-

no/aprendizagem do texto argumentativo escrito)<sup>94</sup> e, por outro lado, nas potencialidades que as ferramentas Scale podem oferecer a esse nível.

A sequência contemplou dois momentos de avaliação – teste de entrada e teste de saída –, com vista a observar os ganhos de aprendizagem relativamente à organização do texto argumentativo escrito advenientes do trabalho colaborativo e do trabalho on-line, por oposição e/ou complementaridade com o trabalho individual em ambiente presencial, as duas variáveis principais do nosso estudo, como já mencionado.

Assim, inspirados nos objectivos do estudo, e com base na realização de uma série de tarefas que integram a sequência, pretendeu-se, por um lado, fazer o levantamento e a descrição das estratégias, capacidades e dificuldades dos estudantes, ao nível da organização do texto argumentativo escrito, e, por outro lado, apurar as vantagens e/ou desvantagens do ambiente on-line, nomeadamente da plataforma Scale e das respectivas ferramentas.

A sequência é composta por um total de dez actividades interligadas (seis delas integram os dois momentos de avaliação), desenvolvidas num total de doze horas, distribuídas por três momentos complementares, como nos mostra o quadro abaixo:

<b>Momentos</b>	<b>Tarefas</b>
<b>I. Teste de entrada</b>	<b>1-</b> Leitura de textos alusivos ao tema “OGM e fome no mundo”. <b>2-</b> Tomada de notas. <b>3-</b> Produção de um artigo de opinião com base na tomada de notas.
<b>II. Trabalho on-line</b> (ambiente Scale e Blackboard)	<b>4-</b> Releitura dos textos do teste de entrada (em ambiente Blackboard) e da tomada de notas. <b>5-</b> Debate, no Chat livre do Scale, acerca das estratégias empregues, dificuldades sentidas e soluções a adoptar para a organização da informação do texto argumentativo escrito. <b>6-</b> Nova tomada de notas no Blackboard e respectiva discussão, simultaneamente, no Chat livre do Scale. <b>7-</b> Construção de um gráfico individual no Grapher do Scale, assente nas anotações feitas.
<b>III. Teste de saída</b>	<b>8-</b> Leitura de textos alusivos ao tema “OGM e fome no mundo”. <b>9-</b> Tomada de notas. <b>10-</b> Produção de um artigo de opinião com base na tomada de notas.

**Quadro 3** – Distribuição das actividades pela sequência de aprendizagem

De sublinhar ainda que, antes do início do trabalho empírico, se teve o cuidado de estabelecer, verbalmente, com todos os participantes um protocolo de cooperação que especificava as obrigações e responsabilidades de ambas as partes (investigadora e estudantes), os objectivos e a duração da experiência, os procedimentos e actividades a desenvolver, os benefícios que os estudantes ou outras pessoas poderiam obter

<sup>94</sup> Vide capítulo I.

com os resultados da investigação, etc. Foi-lhes ainda garantida a confidencialidade das respostas e algumas das contrapartidas que a investigadora se comprometia a cumprir (atribuição de um certificado de participação no estudo a cada um dos participantes e substituição do módulo “fórum” da disciplina de Tecnologia Educativa). Por último, foram também informados que, no final do estudo, ser-lhes-ia enviado um resumo da investigação com a descrição dos objectivos, procedimentos realizados, dados obtidos e conclusões apuradas.

#### 3.6.1.4.2.1 Construção

No segundo momento do estudo empírico, como mostra o quadro-síntese acima, procurou-se dar continuidade à sequência de aprendizagem “Os OGM são a solução para acabar com a fome no mundo?”, na plataforma Scale, em parceria com um outro projecto, este mais focalizado na análise da produção do texto argumentativo escrito<sup>95</sup>.

A sequência de aprendizagem em ambiente Scale deu, de certa forma, continuidade a algumas das actividades realizadas presencialmente, no primeiro momento do estudo, uma vez que os textos dos testes de entrada e as respectivas TDN representaram, por assim dizer, o ponto de partida em que assentaram as tarefas levadas a cabo on-line, como teremos a oportunidade de ver mais adiante.

Constituída por vários textos alusivos à problemática “OGM e fome no mundo”, a abordar a partir de estratégias e actividades diversificadas, a sequência Scale “Os OGM são a solução para acabar com a fome no mundo?” foi construída no sentido de permitir aos alunos trabalhar o texto argumentativo escrito, individualmente e em pares (díades), em ambiente on-line, graças às diversas ferramentas de ambas as plataformas (Scale e Blackboard) em que assentou grande parte do trabalho empírico.

Com as tarefas desta sequência, pretendeu-se, fundamentalmente, apurar as estratégias activadas e os resultados obtidos, em ambiente Scale (complementado, nalgumas actividades, pelo ambiente Blackboard), no que se refere a i) organização individual e em pares da informação do texto argumentativo escrito, ii) negociação para a resolução das tarefas conjuntas destinadas à organização do texto argumentativo escrito, e iii) planificação e produção do texto argumentativo escrito.

Para a construção da sequência, e com a ajuda do Sítio Pedagógico (PWS) do Scale, construiu-se, no modo “professor”, a sequência de ensino-aprendizagem do texto argumentativo, nomeadamente ao nível da discussão, selecção e organização da

---

<sup>95</sup> Os dois projectos desenvolveram-se paralelamente, devidamente integrados numa sequência de aprendizagem concebida e trabalhada conjuntamente quer em ambiente presencial, quer em ambiente on-line.



informação deste tipo de texto. Para a construção/integração da sequência na plataforma, foi necessário adoptar diferentes procedimentos, facilitados, em parte, pelas potencialidades do PWS: acesso à página das sequências das tarefas e selecção da primeira tarefa da sequência, para a partir daí, proceder à criação da sequência de actividades; criações de uma tarefa para os sujeitos se identificarem de modo a que as ferramentas Drew gravassem as actividades realizadas por eles; edição das diversas tarefas.

Assim, numa primeira fase, colocaram-se na plataforma as diversas actividades que viriam a integrar a sequência de aprendizagem. O Scale abria um ecrã para cada uma das actividades. Neste ecrã, a plataforma pedia para introduzir diversos dados relativos a cada tarefa: nome e descrição (objectivos, etapas, directrizes, duração...) da actividade, documentos e ferramentas Scale necessários à sua elaboração. Ao sair do ecrã, e depois de devidamente gravada, cada tarefa foi automaticamente inserida na sequência de aprendizagem pela ordem que se pretendia. Sempre que se pretendia eliminar ou fazer alterações ao conteúdo ou à ordem de cada uma das actividades na sequência, era possível fazê-lo, bastando, para isso, entrar de novo em cada um dos ecrãs no modo “professor”.

#### 3.6.1.4.2.2 Aplicação/gestão

«Même si on ne connaît pas encore dans le détail comment s’opèrent les processus de mise en texte, toutes les initiatives didactiques qui vont dans le sens de proposer aux élèves des tâches d’écriture avec facilitation procédurale (afin d’éviter des « surcharges cognitives » qui nuisent aux apprentissages) reflètent la prise en compte de cette complexité. Il en va ainsi de l’écriture à plusieurs avec partage de tâches, d’activités d’écriture où l’élève focalise son attention sur une seule dimension de l’écrit à la fois (caractéristiques du genre ou du type de texte, norme écrite, cohésion et cohérence) [...]» (Coletta, 1998 :166).

Antes de se começar a sequência de aprendizagem em ambiente on-line, procedeu-se, durante cerca de 30 minutos, a uma sessão de esclarecimento, por parte da investigadora, e à manipulação, simultânea, da plataforma, por parte dos sujeitos, destinada a uma maior familiarização com o Scale e respectiva sequência de aprendizagem<sup>96</sup>. Com efeito, como defende Berge, «the facilitator must make participants comfortable with the system and the software that the conference is using. The ultimate goal for the instructor is to make the technology transparent. When this is done, the learner may concentrate on the academic task at hand.» (Berge, 2005:3).

<sup>96</sup> De sublinhar que, antes do início desta sessão, já havia sido enviado, por mail, o guia do utilizador do ambiente Scale a cada um dos participantes.

Para facilitar o percurso ao longo da sequência a cada um dos participantes, foram concebidos e distribuídos a cada um deles um dossier com todo o material de apoio construído para o efeito: “Guia de utilizador do ambiente Scale”, uma ficha pessoal com os dados de acesso a ambas as plataformas (*login* e *password*, previamente atribuídos a cada participante) e um roteiro da sequência de aprendizagem, que contemplava todas as tarefas (presenciais e on-line) e respectivas etapas. Este material de apoio foi organizado e integrado em dossiers individuais (entregues a cada um dos participantes) devidamente identificados com o código atribuído a cada um dos participantes (a1, a2, a3 ...).

Para aceder ao ambiente Scale e à sequência de aprendizagem, os estudantes tinham de inserir o nome e o apelido (devidamente codificados) que lhe haviam sido atribuídos pela investigadora. Teve-se o cuidado de chamar, reiteradas vezes, a atenção dos estudantes para este aspecto, uma vez que, sem essa “identificação”, as suas participações não seriam “reconhecidas” nem gravadas pela plataforma.

Assim, no âmbito da sequência Scale, foi solicitada aos estudantes que, depois de reler os textos dos testes de entrada e de reflectir acerca das tomadas de notas elaboradas presencialmente (15 minutos), realizassem três tarefas on-line.

### Tarefa 1 – Tomada de notas em debate

Para o debate da tomada de notas no Chat livre do Scale, foi solicitada, previamente, aos sujeitos a leitura dos textos dos testes de entrada e das respectivas TDN (15 minutos) com vista a uma reflexão acerca das estratégias utilizadas na organização do texto argumentativo e nas dificuldades sentidas na realização da actividade.

i) Discuta com o seu par, no *CHAT livre* do Scale, durante cerca de 60 minutos, os procedimentos adoptados e as dificuldades sentidas na selecção e estruturação da informação e as estratégias a adoptar para uma tomada de notas mais eficaz, destinada à produção do artigo de opinião proposto.

Aqui, e para orientar e centrar o debate naquilo que se pretendia, teve-se o cuidado de elaborar uma lista de pontos principais a abordar:

- descreva e justifique as estratégias que utilizou para seleccionar e organizar a informação do texto lido;
- mencione as maiores dificuldades sentidas na selecção e organização da informação;
- diga como agiu quando encontrou passagens que não compreendeu;
- refira os factores/elementos do texto que mais facilitaram e/ou dificultaram a compreensão/ recolha/organização da informação;
- refira as estratégias utilizadas para integrar as notas no artigo de opinião solicitado;
- diga quais as maiores dificuldades sentidas na aplicação/integração das notas no artigo de opinião;
- proponha soluções/estratégias para minorar as dificuldades sentidas, quer ao nível da selecção e organização da informação, quer ao nível da integração da tomada de notas no artigo de opinião pedido;

- procure chegar a um consenso acerca das melhores estratégias a adoptar para uma tomada de notas ainda mais eficaz a partir do texto;
- ...

Com esta actividade, para além das estratégias adoptadas para a selecção e organização da informação do texto argumentativo escrito e das dificuldades sentidas, procurou apurar-se a metacognição dos participantes relativamente à TDN e ao texto argumentativo escrito. Com efeito, «um elemento crucial da participação activa em actividades colaborativas é o diálogo nas experiências partilhadas, indispensável para suportar a negociação e a criação da significação e da compreensão.» (Minerva, 2000:6). Fazemos, a esse respeito, nossas as palavras de Delcambre (2003):

«Ce choix didactique qui donne à la prise de conscience des processus cognitifs un rôle moteur dans les apprentissages doit se comprendre comme un refus d'un enseignement techniciste (souvent normatif) qui décrit les façons de faire, les stratégies réputées les meilleures, qui conçoit l'apprentissage comme une application des préceptes méthodologiques construits souvent à partir des pratiques expertes et non à partir des noeuds de résistance, des facteurs de blocage de l'apprenant lui-même.» (Delcambre, 2003:120).

A mesma estudiosa acrescenta, mais adiante, que essa opção didáctica é bastante positiva, uma vez que possibilita «mettre en discussion (et de manière interactive dans des relations symétriques entre pairs) des difficultés, des stratégies, des représentations qui, autrement, resteraient enfouies dans le secret des culpabilités, des mauvaises images de soi, des peurs de mal faire.» (*Idem*:137). Cabral (1994) defende que as actividades redaccionais se revestem de interesse cognitivo para o aluno, «pois lhe permitirá, de forma consciente e voluntária, o controlo das suas operações cognitivas.» (Cabral, 1994:111). Por outro lado, diversos estudos mostraram que os alunos acabam por melhorar as suas competências, se lhe for dada a oportunidade de analisar as operações necessárias ao desempenho de uma determinada tarefa. Além disso, segundo alguns investigadores, a análise do processo escritural ajuda a desenvolver as estratégias utilizadas (Garcia-Debanc, 1986).

No que diz respeito à sua gestão, convém sublinhar que o Chat foi, exclusivamente, moderado pelas respectivas díades, a partir das directrizes fornecidas, não tendo havido qualquer intervenção directa por parte da investigadora. Pretendeu-se, desse modo, não interferir nas interacções dos pares, uma vez que, por ser a avaliação das mesmas um dos objectivos da investigação, se pretendia recolhê-las no seu estado mais "puro". Além disso, como já provado por alguns estudos, a presença do professor/tutor pode dificultar uma troca mais livre e mais conscienciosa das ideias entre os participantes, e impedir, assim, uma aprendizagem e construção mais profícuas ao nível do conhecimento. Num estudo realizado por Rourke e Anderson sobre as interacções ocorridas numa conferência on-line (2001), a maioria dos participantes revelou preferir interagir entre eles, exclusivamente, afirmando que, sem a presença

do professor, as discussões, para além de serem em maior número, acabaram por ser mais interessantes e mais estruturadas. Hartley observa, a esse respeito, que «when tutors become part of the dialogue process, the style of discourse can become more tutor centred and this may be a more critical factor than the quality of peer interactions as might be the type of tasks and the types of talk these tasks stimulate.» (Hartley, 1999:3). Para outros investigadores ainda, «working with peers, rather than tutors, can help to reduce anxiety.» (Allan & alü, 2001:1).

De acrescentar também que foi feito um planeamento antecipado do Chat. Para isso, foram escritos os textos e as directrizes a colocar na plataforma e definiram-se os objectivos, o formato/tipo da sessão, duração, tópicos e regras de funcionamento. Teve-se o cuidado de transmitir aos alunos toda esta informação, com a devida antecedência (cerca de uma semana), através do dossier com o material de apoio que lhes foi distribuído na primeira sessão da experiência. Do dossier constava ainda, como já foi referido, o “Guia do utilizador do ambiente Scale” e o “Roteiro das díades” com instruções sobre a utilização do Chat, onde se esclareciam pormenores técnicos (como aceder, registar-se, etc.) e onde se davam algumas indicações acerca das regras que deveriam ser observadas para, por exemplo, pedir a palavra ou sinalizar o fim de uma intervenção.

## Tarefa 2 – Reescrita/revisão individual da tomada de notas no Blackboard e discussão, simultânea, no Chat livre do Scale

«[...] não poderão esperar-se avanços significativos sem outros momentos dedicados à prática da escrita, em que o aluno possa enfrentar as dificuldades que ela implica, em que possa reler-se, auto avaliar-se, refazer o texto, reflectir sozinho e com apoios sobre o seu próprio percurso e investir os resultados dessa reflexão em situações próximas num esforço sempre enriquecido.» (Cabral, 1994:111).

O Chat livre do Scale serviu ainda para discutir as TND reescritas individualmente com a ajuda do Blackboard.

**ii)** Registe, individualmente, no Blackboard, uma nova tomada de notas, a partir do texto do teste de entrada, e discuta-a com o seu par no Chat livre do Scale.

Esta tarefa, com uma duração total de 40 minutos, foi orientada por duas directrizes principais:

- a)** Aceda ao Blackboard e redija, individualmente, a TDN previamente discutida com o seu par (é-lhe permitido um máximo de duas versões por TDN).
- b)** Vá consultando as diferentes versões da tomada de notas do seu par, afixadas na “pasta” da sua díade, e faça, no *CHAT* do Scale, os seus comentários e sugestões acerca das mesmas.

No final da actividade, os participantes teriam de, individualmente, gravar e enviar por mail as versões à investigadora.

As versões da TDN realizadas com a ajuda do Blackboard viriam a ser cruzadas com o conteúdo das interacções dialógicas realizadas no Chat livre do Scale, no sentido de apurar eventuais interferências da colaboração on-line no trabalho individual de cada participante, como veremos, mais adiante, no terceiro capítulo deste estudo.

Com os estudos de Vygotsky e os trabalhos publicados acerca da construção social da inteligência, ficou claro que a relação entre pares, na aprendizagem, é muito importante.

« [...] le dialogue exclusif et unilatéral entre l'enseignant et la classe et la classe et l'enseignant appartient à une époque révolue, et la classe doit être le lieu où les apprentissages, y compris dans le domaine de l'écrit, s'effectue aussi dans les multiples modalités des échanges, qui rendent ceux-ci plus riches. » (Coletta, 1998 :168).

Conscientes das vantagens e potencialidades pedagógicas de uma tal postura, foi essa a linha que procurámos sempre, na medida do possível, seguir no estudo.

**Tarefa 3 – Construção de um gráfico individual no Grapher do Scale, a partir das tarefas anteriores (tomada de notas e debate no Chat livre do Scale)**

Com a terceira actividade realizada em ambiente on-line, pretendeu-se observar o modo como os sujeitos organizavam o texto argumentativo no Grapher do Scale. Com esta tarefa, visou-se, essencialmente, ir ao encontro de um dos objectivos do estudo que consiste em analisar até que ponto os procedimentos de organização e representação gráfica, em ambiente Scale, têm implicações no desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da planificação textual. A tarefa foi apresentada aos estudantes como mostramos abaixo:

**iii) Construa um gráfico no Grapher do Scale, a partir das tarefas anteriores**

**a)** Tendo em consideração as directrizes dadas no Guia Scale para a construção de gráficos de argumentação, construa, no Grapher, um gráfico que sistematize a sua opinião e as suas anotações (a partir da TDN feita durante a leitura dos textos sobre a temática em discussão: "Os OGM são a solução para acabar com a fome no mundo?").

Para a realização da actividade, os sujeitos dispunham de um total de 40 minutos. Foi-lhes ainda solicitado que, após a conclusão da tarefa, fizessem uma cópia do gráfico para "paint" e o enviassem, por mail, à investigadora.

A partir do trabalho realizado on-line, procurou-se também analisar, por intermédio dos testes de entrada e de saída, os eventuais ganhos dos participantes de um teste para o outro<sup>97</sup>.

### 3.6.1.5 Blackboard

O Blackboard foi utilizado, essencialmente, como uma plataforma de suporte ao Scale, sobretudo nas tarefas que exigem potencialidades e ferramentas que este não contempla.

Assim, para além de ter sido útil para o preenchimento dos questionários de entrada e de saída, assim como para a inserção e leitura on-line dos textos dos testes de entrada, o Blackboard serviu ainda para dinamizar alguns fóruns, como veremos mais à frente, e para a realização de uma outra tarefa: “Registo individual da tomada de notas no Blackboard e discussão simultânea no Chat livre do Scale”<sup>98</sup>.

De sublinhar também que, aquando do início do trabalho empírico, os sujeitos já tinham algumas semanas de experiência com o Blackboard no âmbito da cadeira de Tecnologia Educativa, o que facilitou, em parte, a realização das actividades nesta plataforma.

#### 3.6.1.5.1. Ajustamento da plataforma ao estudo

O Blackboard, ao contrário do Scale, não levantou problemas de maior relativamente à operacionalização e ajustamento ao estudo.

Para uma melhor operacionalização/adequação do ambiente Blackboard ao estudo empírico, foi mantido um contacto regular com o Cemed, equipe de apoio ao Blackboard, uma unidade orgânica da Universidade de Aveiro. Para além de se ter frequentado uma sessão intensiva de aprofundamento ao Blackboard (duração total de cinco horas), foram ainda feitas, sempre que necessário, várias deslocações ao centro onde está sedeadada a equipe, com vista a uma melhor gestão/integração de algumas das actividades do estudo empírico no ambiente Blackboard.

---

<sup>97</sup> De salientar ainda que, para além das actividades aqui descritas, da sequência Scale fizeram parte as actividades concebidas e realizadas pela investigadora que desenvolveu o estudo paralelamente ao nosso: i) Debate em Alex, assente nos gráficos anteriores, sobre o tópico e ii) Encadeamento lógico das ideias de um texto argumentativo e discussão, em diádes, no Chat livre do Scale, do melhor encadeamento dos parágrafos e respectivas razões.

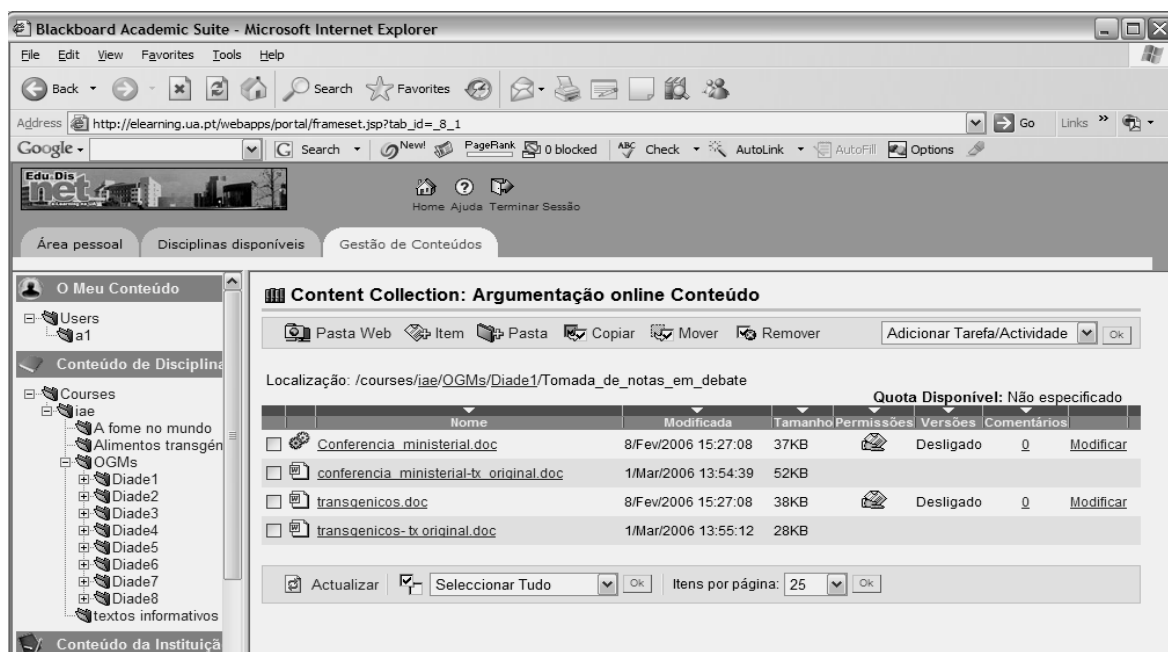
<sup>98</sup> Para além desta tarefa, o Blackboard contemplou uma outra, esta construída no âmbito do outro estudo empírico: “Encadeamento lógico das ideias de um texto argumentativo”.

No que diz respeito ao ajustamento da plataforma ao estudo, as maiores dificuldades registaram-se mais ao nível da sua articulação com o Scale, nomeadamente no que toca à inserção/gestão das versões das tomadas de notas no ambiente Blackboard e respectiva discussão, simultânea, no Chat livre do Scale.

#### 3.6.1.5.2 Construção/gestão das tarefas

Para a inserção desta actividade na plataforma (“Registo individual da tomada de notas no Blackboard e discussão simultânea no Chat livre do Scale”), contámos, como já foi dito, com a ajuda do Cemed, que teve, para isso, de repensar a arquitectura e a lógica internas do Blackboard, pelo facto de a tarefa exigir uma articulação particular com a plataforma Scale.

Para esta actividade, foram colocados, no Blackboard, os textos dos testes de entrada, que os participantes tinham de guardar no ambiente de trabalho com um nome codificado (ex.: aluno 4/texto 1/versão 2 = a4tx1v2) de modo a facilitar, a posteriori, a identificação das diversas versões das tomadas de notas. Depois, os estudantes teriam de proceder à tomada de notas dentro de cada um dos documentos, em ambiente de trabalho, para, assim que estivessem prontas, as afixar na área “Gestão dos conteúdos” do Blackboard, dentro da pasta “Tomada de notas em debate” de acordo com as instruções dadas no “Roteiro da sequência” incluído no dossier que acompanhou sempre cada um dos participantes ao longo do trabalho empírico (*vide* anexo 17). Depois da nova versão estar afixada no Blackboard e disponível para consulta, os estudantes tinham de avisar o par para que este, no Chat livre, pudesse tecer os seus comentários e dar as suas sugestões a propósito da mesma. Após a discussão em Chat acerca da versão da tomada de notas, os participantes, na sequência da discussão, poderiam ainda, se assim o entendessem, proceder às últimas alterações na TDN, que, nesse caso, passaria a ser a versão 2 (v2), a afixar também no Blackboard para consulta e respectivos comentários e/ou sugestões do par. Por último, os sujeitos tinham de enviar as últimas versões da TDN à investigadora por mail.



**Quadro 4** – Ecrã exemplificativo da afixação das versões das tomadas de notas no Blackboard

A informatização dos questionários de entrada e de saída e respectiva colocação no Blackboard ficou, exclusivamente, a cargo do Cemed, tendo apenas sido necessário, da nossa parte, em parceria com a outra investigadora, a divisão dos mesmos em ecrãs e o respectivo envio por mail em versão Word à equipe de suporte à plataforma.

Para além das actividades mencionadas acima, o Blackboard foi ainda útil por causa do fórum, que inclui algumas linhas de discussão, cujos objectivos e construção procuramos descrever, já de seguida.

### 3.6.1.6 Fóruns

Face às formas de comunicação síncrona, a comunicação assíncrona (correio electrónico e fóruns de discussão, por exemplo) pode ficar mais aquém no que concerne o imediatismo e a espontaneidade, mas possibilita condições acrescidas de reflexão, pesquisa e integração com outras fontes de informação, o que facilita a aprendizagem e a construção do conhecimento.

No que diz mais directamente respeito aos fóruns de discussão, uma das suas grandes vantagens é o facto de permitirem estruturar, organizar, preservar e manter



o registo dos diálogos, discussões e trocas de pontos de vista que neles ocorrem<sup>99</sup>. Além disso, na comunicação assíncrona, os estudantes têm a oportunidade de estudar, reflectir, procurar informação, redigir ponderadamente e corrigir, quantas vezes as necessárias, as suas intervenções nas interações que decorrem durante as sessões (Gabriel, 2004; Lobel et alü, 2005; Rourke & Anderson, 2001), ao contrário do que acontece nos Chat, por exemplo.

Foram essas algumas das razões que nos levaram a optar também pelos fóruns de discussão.

Para garantir um funcionamento o mais possível eficaz, foi feito um planeamento prévio e um acompanhamento da utilização dos fóruns ao longo do estudo. Assim, num primeiro momento, foi planeada a utilização dos fóruns no contexto da investigação empírica e definida a sua estrutura. No que diz respeito a esta última, foram criadas, por nós, em parceria com a investigadora que se centrou mais nas produções escritas, três linhas de discussão livre: i) "A importância da tomada de notas no ensino superior"; ii) "Argumentar on-line"; iii) "Sucesso e argumentação". Para isso, foi escolhida a designação e preparadas as mensagens iniciais que deveriam orientar cada uma das três linhas de discussão. Foram ainda definidas e divulgadas as regras de funcionamento e utilização do fórum. Foi, assim, solicitado aos sujeitos do estudo que acessem, se possível diariamente, aos fóruns e que participassem com uma mensagem por linha de discussão, pelo menos.

Os fóruns estiveram sempre disponíveis, durante a experiência, podendo os sujeitos participar nele sempre que quisessem. O acesso às diversas linhas de discussão foi apenas reservado aos estudantes que participaram no estudo, tendo sido permitido, desde o início do estudo empírico até duas semanas após a sua conclusão.

O fórum "A importância da tomada de notas no ensino superior" assentou nas seguintes directrizes:

«Pretende-se que digam o que pensam acerca da tomada de notas:

- Como foi a experiência de aprendizagem da tomada de notas no ambiente Scale e Blackboard?
- É importante saber tirar notas? Porquê?
- Até que ponto saber seleccionar e organizar a informação por escrito é importante para o êxito académico e/ou profissional?
- O que é uma boa tomada de notas?
- ... (outros tópicos relacionados com a tomada de notas de que se lembrem).»

<sup>99</sup> A questão do registo das intervenções não é tão significativa em relação às ferramentas síncronas do Scale (Chat, Alex e Grapher), uma vez que, como vimos, todas as intervenções são gravadas e guardadas automaticamente no Replay do professor. No entanto, o tempo consagrado à reflexão continua a ser diferente, numa e noutras situações, uma vez que é mais limitado na comunicação síncrona e mais alargado na comunicação assíncrona. Além disso, as condições de pesquisa e integração com outras fontes de informação é bastante mais favorável nesta última do que naquela.

Com este fórum, para além de se tentar apurar as representações e atitudes em relação a este tipo de escrita, procurou-se também, como mostram os tópicos propostos para discussão transcritos acima, avaliar a experiência dos sujeitos relativamente à organização do texto argumentativo nas plataformas.

O fórum “Argumentar on-line”, por seu lado, foi orientado pelo seguinte texto:

«Estão a participar numa experiência que, esperamos, os ajude a melhorar a vossa competência argumentativa.

Gostaríamos que manifestassem, neste espaço, a vossa opinião em relação à ajuda prestada pelas plataformas utilizadas na experiência (Scale e Blackboard), nomeadamente pelas ferramentas Scale, no que se refere à tomada de notas e à argumentação.

Não se esqueçam que é fundamental justicar devidamente cada opinião.»

Procurou-se entender melhor qual o contributo dado pelo ambiente on-line para o ensino e aprendizagem da tomada de notas, no âmbito da organização da informação do texto argumentativo escrito, ao mesmo tempo que se procurou apurar a relação que os participantes acabaram por criar com ambas as plataformas durante o trabalho empírico.

Por último, a linha de discussão “Sucesso e argumentação” foi orientada pelo que se segue:

«Olá!

Será a competência argumentativa uma das chaves para a obtenção de melhores resultados e para o êxito profissional? Sim ou não? Se não, porquê? Se sim, em que medida?»

Para uma melhor clarificação da forma como foi aplicada e gerida a sequência de ensino-aprendizagem do texto argumentativo escrito em ambiente de blended-learning, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese que, para além de contemplar as tarefas realizadas on-line, descritas acima, inclui ainda todas as actividades feitas em ambiente presencial, distribuídas pelas diferentes sessões (S1, S2...) do estudo empírico.

	<b>Tarefas</b>	<b>Ambiente</b>	<b>Plataformas</b>	<b>Tempo</b>
<b>S1</b>	- Resolução do teste de entrada de conteúdos de leitura, TDN e produção do texto argumentativo escrito (Texto “Os transgénicos vão alimentar o mundo, ou não?” e “Conferência Ministerial sobre Ciência e Tecnologia Agrícola. Sessão de Abertura” – díades 1, 2, 3 e 4 e “Análise caso a caso” – díades 5, 6, 7 e 8).	presencial		90 min.
<b>S2</b>	- Apresentação pela investigadora e experimentação, simultânea, por parte dos sujeitos, dos ambientes Scale e Blackboard e respectiva sequência. - Preenchimento dos questionários de entrada.	presencial/ on-line	Scale Blackboard	30 min.
		on-line	Blackboard	60 min.

<b>S3</b>	- Releitura dos textos de entrada e da tomada de notas presencial. - Discussão, em díades, acerca dos procedimentos adoptados e das dificuldades sentidas na TDN presencial, bem como acerca das estratégias a adoptar para uma TDN mais eficaz. - Registo individual, no Blackboard, de uma nova tomada de notas (com um máximo permitido de duas versões por texto), a partir dos textos do teste de entrada, e discussão, simultânea, no Chat livre do Scale.	presencial/	Scale	15 min.
		on-line	Scale (Chat livre)	60 min.
		on-line	Scale (Chat livre) Blackboard	40 min.
<b>S4</b>	Construção de um gráfico individual no Grapher assente no debate em Alex, a partir das TDN.	on-line	Scale	40 min.
<b>S5</b>	Resolução do teste de saída de conteúdos de leitura, TDN e produção escrita do texto argumentativo escrito (Textos "Os Transgénicos Vão Alimentar o Mundo, Ou Não?" e "Conferência Ministerial sobre Ciência e Tecnologia Agrícola. Sessão de Abertura" – díades 1, 2, 3 e 4) e "Análise caso a caso" – díades 5, 6, 7 e 8).	presencial		90 min.
<b>S6</b>	Preenchimento dos questionários de saída.	on-line	Blackboard	55 min.

**Quadro 5** – Sequência de ensino e aprendizagem da organização do texto argumentativo escrito em ambiente de blended-learning

O último momento do estudo empírico foi consagrado à resolução do teste de saída e ao preenchimento dos questionários de saída, ligeiramente adaptados em relação aos da entrada, a que se acrescentou mais um, destinado a avaliar as plataformas e o trabalho on-line.

Feita a descrição da concepção, construção e aplicação de cada um dos instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, assim como o ajustamento das plataformas Scale e Blackboard e respectiva sequência de aprendizagem ao estudo, passamos, de seguida, a descrever e a justificar, em termos de pertinência, validade e fiabilidade, as técnicas e os procedimentos adoptados para o tratamento da informação com vista à verificação das hipóteses de investigação.

### 3.6.2 Instrumentos de análise e tratamento dos dados

Como já verificado, os dados foram obtidos, principalmente, com a ajuda de vários instrumentos de recolha da informação: testes de entrada e de saída sobre a leitura, tomada de notas e produção escrita; questionários sobre os conhecimentos e a relação com as TIC/e-learning, a leitura e a escrita, a tomada de notas e a utilização das plataformas; *logs* de participação dos estudantes nas interacções dialógicas no Scale, realizadas no Chat, no Alex e no Grapher; *logs* relativos à evolução das interacções dialógicas no Replay do professor; *logs* do Blackboard relativos às versões das TDN e à participação dos estudantes no fórum.

Os questionários, como já foi referido, permitiram apurar algumas das atitudes e relação dos estudantes com as TIC/e-learning, a leitura, a TDN e a escrita do texto argumentativo; os testes de entrada e de saída permitiram observar as capacidades dos estudantes relativamente à organização do texto argumentativo escrito; os *logs* do Scale, por seu lado, possibilitaram apurar o tipo de negociação feita durante as interacções on-line, ao nível da organização do texto argumentativo e respectiva planificação através da representação gráfica.

Por outro lado, a análise comparativa dos dados estruturou-se, como já verificámos, em torno de duas variáveis): variável modalidade de trabalho (individual/pares); variável ambiente de aprendizagem (presencial/on-line).

Visou-se, assim, verificar até que ponto o trabalho individual em ambiente presencial e o trabalho colaborativo em ambiente de aprendizagem on-line se complementavam, no que respeita à competência argumentativa escrita, em particular no que se refere à organização da informação deste tipo de texto.

Além disso, a opção por trabalhar este tipo de dados explica-se pelo facto de ser esta, no nosso entender, a forma mais eficaz de observar e descrever as estratégias e as dificuldades na organização da informação do texto argumentativo escrito, uma vez que acaba por ser mais difícil avaliar a leitura sem o recurso a este tipo de “verbalizações”.

### 3.6.2.1 Análise de conteúdo

«A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.» (Sousa, 2005:264).

#### 3.6.2.1.1. Questionários

Para análise dos dados obtidos a partir dos questionários, mais concretamente para as questões abertas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo<sup>100</sup>.

Ainda que existam diversos programas informáticos destinados à codificação e ao tratamento de dados desse teor (NUD\*IST, Etnograph, QUALPRO, Martin, InfoSe-

<sup>100</sup> «L’analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication.» (Bardin, 1993 :21)

lecto, entre outros), optámos por não utilizar nenhum deles para a análise dos dados, ao contrário do que havia sido, inicialmente, previsto<sup>101</sup>, uma vez que uma primeira análise dos dados mostrou-nos que o recurso a este tipo de programas não era justificado pelo presente estudo. Com efeito, a investigação contempla um número reduzido de sujeitos, e, por conseguinte, uma quantidade pequena de respostas, que vieram a revelar-se curtas e relativamente simples de analisar.

A escolha do método de análise de conteúdo assentou no quadro conceptual e metodológico em que se insere o estudo. Para isso, foram considerados aspectos como o enquadramento teórico da investigação – que se pretendeu, como já foi dito, qualitativa e descritiva, sobretudo – e os objectivos da análise.

Baseados no método dos inventários conceptuais que determina categorias de resposta, procedemos, num primeiro momento, à transferência de todas as respostas abertas de Excel para Word. Para isso, foi construída uma grelha-tipo para a seriação das diferentes respostas na qual constava a pergunta e os códigos dos sujeitos a que diziam respeito, como exemplificamos abaixo.

	Questionário 1 “Conhecimentos e relação com as TIC/e-learning”
	Pergunta: 1.1. Gosta mais de trabalhar na Internet individualmente, em pares ou em grupo? Porquê?
Sujeitos	Respostas
a1	
a2	
a3	

**Grelha de análise 1** – Grelha destinada à recolha do conteúdo dos questionários

Após a recolha e seriação na grelha acima, as respostas foram, numa primeira etapa, reduzidas a unidades de conteúdo. Foram, para isso, lidas atentamente, numa fase de pré-análise, com vista à definição das respectivas unidades, indicadores e categorias. Numa segunda etapa, os excertos recolhidos foram listados e agrupados, em categorias, de acordo com o que era mencionado a propósito de cada um dos pontos mais pertinentes das diversas unidades de conteúdo. Para esse fim, utilizou-se um procedimento aberto ou exploratório, em que as categorias são definidas em conformidade com os conteúdos que vão sendo encontrados e não previamente, como sucede nos procedimentos fechados (Sousa, 2005). Por último, e depois de definidas as unidades de conteúdo, procedeu-se à análise das semelhanças e diferenças existen-

<sup>101</sup> No início, havíamos previsto utilizar o NUD\*IST para a análise e tratamento das respostas abertas dos questionários.

tes, em termos de natureza e conteúdo, dentro de cada categoria e entre elas, recorrendo-se, para isso, à contagem frequencial, análise temática, concomitâncias temáticas e análise cruzada. Foi adoptada, nesse sentido, a seguinte grelha de análise:

Questionário: _____				
Questão: _____				
Dimensão: _____				
Categorias	Unidades	Ocorrências	Total	Freq

**Grelha de análise 2** – Grelha destinada à análise de conteúdo dos questionários

Este modo de construção das diversas categorias visou, principalmente, o diagnóstico das atitudes, opiniões e representações dos sujeitos relativamente às diferentes dimensões acerca das quais eram interrogados nos diferentes questionários do estudo.

Para além dos instrumentos de recolha dos dados fornecidos pelos questionários aplicados aos alunos, foi ainda elaborada uma grelha para analisar os escritos elaborados, no âmbito do trabalho empírico, isto é, as anotações e os artigos de opinião produzidos pelos alunos, que procuramos fundamentar e descrever a seguir.

### 3.6.2.1.2 Análise da organização do texto argumentativo

«A análise argumentativa consiste, como o seu nome indica, em analisar o “funcionamento” de um texto cujo objectivo é convencer de uma opinião. Isso implica verificar previamente que o texto em questão seja mesmo um texto “argumentativo” [...] e, a seguir, identificar os grandes argumentos utilizados, bem como o respectivo encaminhamento.» (Breton, 1998:93)

Para a análise e exploração dos dados obtidos relativamente ao(s) modo(s) como os elementos constitutivos do texto argumentativo escrito estavam organizados no seu conjunto, foi construída uma grelha de critérios, assente, em parte, no estado de arte existente e aperfeiçoada com base nalgumas das categorias que emergiram do estudo que designámos de “Grelha de análise de organização do texto argumentativo escrito”. De referir ainda que foi adoptada uma certa flexibilidade. Ou seja, o quadro

categorial inicial, de carácter provisório, foi, ao longo da análise do corpus, sendo sujeito a algumas alterações e ajustes.

#### 3.6.2.1.2.1 Grelha de análise dos movimentos de organização do texto argumentativo escrito

A sua concepção baseou-se, principalmente, em dois dos pressupostos que alicerçam o presente estudo: i) A leitura e a escrita, sendo elas próprias modos de organização da informação, ao nível, respectivamente, da recepção e da produção, permitem apurar e descrever, com a ajuda da TDN, enquanto texto intermédio/utilitário entre as duas instâncias de produção escrita, os diferentes modos de organização estrutural do texto argumentativo e respectivas dificuldades; ii) As estratégias e dificuldades de organização de um determinado tipo de texto escrito reflectem e determinam, ao mesmo tempo, a sua aprendizagem.

A concepção da grelha assenta, além disso, no pressuposto de que a leitura analítica/crítica do(s) texto(s) (argumentativo, neste caso) vai permitir fornecer modelos para a escrita, como defendem alguns dos estudos realizados no âmbito da linha de investigação mais direccionada para a problemática da interacção leitura-escrita (Boch, 1998; Brey, 1984; Costa, 1998; Dabène, 1992; Decroix, 2001; Frier, 1998).

A grelha construída, reflexo de uma dialéctica combinada de análise e produção de textos argumentativos, permite observar e descrever o grau de gestão/sistematização estrutural do texto argumentativo (em função das directrizes e do auditório<sup>102</sup> propostos nos testes de entrada e de saída), nas produções escritas dos sujeitos, explorando, ao mesmo tempo, a estrutura e dinâmica argumentativas daí resultantes. Não se trata, por conseguinte, de uma abordagem retórica e passiva da argumentação, mas sim de uma análise comunicativa e dinâmica da mesma, uma vez que se pretende identificar, preferencialmente, o(s) modo(s) como a informação do texto argumentativo é organizada/articulada e não as características retóricas ineren-

<sup>102</sup> Alexandra Pinto refere, a propósito da relevância de que o auditório se reveste no(s) discurso(s), nomeadamente no discurso argumentativo, o seguinte: «Dado que o locutor não constrói o seu discurso divorciado da imagem que convoca do seu alocutário, dado mesmo que não o constrói independentemente da imagem que quer fazer passar de si junto do alocutário, o seu discurso acaba por ser uma projecção do próprio alocutário.» In Pinto, A. G. (1998). «O Fruto Proibido»: discurso, interdiscurso e argumentação». In Fonseca, J. (org.) (1998). *A Organização e o Funcionamento dos Discursos. Estudos sobre o Português. Tomo III*. Porto: Porto Editora, pp. 80. Hayes e Flower, por seu lado, defendem a esse respeito o seguinte: «If you want to get better writing from your students, one of the most effective ways to do this is to create assignments that have a realistic purpose and a real audience (not a teacher), who actually needs to know something.» (Hayes & Flower, 1980b:45).

tes a este tipo de texto<sup>103</sup>. Situamo-nos, aqui, numa perspectiva comunicacional da argumentação, em que, mais do que as verdades ou os erros que se discutem (retórica clássica) e que visam convencer a todo o custo, ou uma apresentação estética que recorre à sedução do belo (perspectiva literária da argumentação), é a troca de opiniões e o raciocínio rigoroso e bem arquitetado textualmente que interessa. Como afirma Breton, «o poder dos meios de comunicação, as subtis técnicas de desinformação, o recurso maciço à publicidade tornam cada vez mais necessária uma reflexão sobre as condições de uma palavra argumentativa em oposição à retórica e à manipulação.» (Breton, 1998:19).

Um dos parâmetros analisados tem a ver com a sistematização e a reformulação da informação do TF (texto fonte). Para isso, tivemos em consideração, principalmente, o nível macro-proposicional (reconstituição da coerência textual, observável nos conectores, por exemplo), com vista a apurar melhor as estratégias de organização da informação do texto argumentativo e, ao mesmo tempo, medir o grau de gestão/organização/integração do TF (texto fonte) na TDN (tomada de notas) e no TA (texto alvo).

«A importância de fazer pequenas anotações ou de tirar apontamentos das fontes consultadas prende-se sobretudo com o facto de não ser necessário memorizar todo o material consultado e, com o consequente auxílio à nossa concentração, poder apreender com maior eficácia os temas a tratar. Por mais dispersos que pareçam os nossos apontamentos iniciais, eles tornar-se-ão fulcrais para a posterior organização do texto final.» (Veiga & Baptista, 2004:104).

Adoptámos, para isso, a perspectiva de Boch (1998) que concilia duas teorias concorrentes avançadas pelos estudos sobre a TDN: i) teoria do “armazenamento” externo (“external storage theory”); ii) teoria do “processamento” (“encoding theory”). A primeira teoria defende que o tratamento da informação resulta do estudo das notas tiradas anteriormente; a segunda preconiza que o tratamento da informação já acontece durante a TDN. Como defende Breton, «argumentar é raciocinar, propor uma opinião a outros dando-lhes boas razões para aderirem a ela. [...] Argumentar também é escolher numa opinião os aspectos essenciais que a tornem aceitável para um determinado público. A transformação de uma opinião em argumento em função de um auditório particular é precisamente o objecto da argumentação.» (Breton, 1998:22-26)

Na observação das produções escritas, não nos interessou a tipologia dos argumentos, mas sim a maneira como estes eram organizados e encaminhados para a conclusão. Por conseguinte, a nossa atenção recaiu, preferencialmente, nas “movimentações” feitas pelos estudantes, entre o TF, a TDN e o TA e respectivas dificuldades sentidas, ao nível da organização redaccional/estrutural do texto argumentativo escrito. Assim, pretendemos, sobretudo, observar e descrever a organização/hierarquização das componentes racionais e funcionais de cariz mais formal, como

<sup>103</sup> Acerca da problemática da dinâmica argumentativa, vide Breton, 1998:43-52.



é o caso, por exemplo, da selecção e articulação dos argumentos, da organização das partes, da articulação entre os parágrafos, etc. Vignaux (1976) não deixa de sublinhar a importância da hierarquização para a análise do modo como é pensado e construído o discurso argumentativo:

«La notion de hiérarchie qui leur est associée considère les valeurs, sans les définir explicitement, dans l'ordre de préférence ou d'importance que le discours leur attribue. Cela peut constituer une pratique d'analyse et, à tout le moins, il n'est pas sans intérêt ainsi de mettre à jour les niveaux d'importance et les poids respectifs qu'un jugement par exemple accordera à un ensemble de faits pour les hiérarchiser en vue d'une conclusion.» (Vignaux, 1976:35).

Em síntese, interessou-nos apurar o(s) modo(s) como os estudantes, a partir de um determinado contexto proposto (objectivos e destinatário da produção escrita), faziam circular a informação entre a leitura, a anotação e a escrita do texto argumentativo escrito. A presente grelha visou, por conseguinte, observar e descrever os modos de articulação/organização da informação do texto argumentativo escrito, a partir de três “movimentos” textuais: leitura (TF), análise (TDN) e escrita (TA) do texto argumentativo escrito.

Em relação à estrutura, a grelha foi dividida em três blocos de análise principais: identificação da estratégia/elementos argumentativos no texto-fonte (TF); anotação da estratégia/elementos argumentativos; (re)construção da estratégia/elementos argumentativos no texto-alvo (TA). Cada um dos blocos contempla um conjunto de *itens* relativos a alguns dos elementos ao nível da estrutura do texto argumentativo escrito, como mostramos abaixo:

TF	
I. Identificação da estratégia/elementos constitutivos do texto argumentativo	
<b>Itens</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Destaque/divisão do texto em partes.</li> <li>. Delimitação/destaque dos elementos argumentativos (conectores de articulação que conferem lógica interna ao texto, modalizadores ...) através do uso de sublinhados, cores, círculos....</li> <li>. Realce das frases que remetem para as ideias principais.</li> <li>. Realce das palavras-chave.</li> <li>. Comentários/anotações nas margens do texto (marcas semiográficas usadas?).</li> </ul>	
TF → TDN	
II. Anotação da estratégia/ elementos constitutivos do texto argumentativo	
1. Instâncias enunciativas	
<b>Itens</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Referência autorial.</li> <li>. Respeito pelas diferentes enunciações.</li> <li>. Implicação pessoal do anotador (comentários/reflexões pessoais sobre a informação).</li> </ul>	

2. Organização da informação
<b>Itens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Hierarquização/sistematização da informação – tese, problema<sup>104</sup>, argumentos, exemplos – (como é o caso de um argumento em relação a um exemplo) através do uso de abreviaturas, símbolos, sinais matemáticos, títulos, sub-títulos ...<sup>105</sup>.</li> <li>. Modo de gestão/esquematização da estratégia argumentativa na folha das notas (claro/coerente/fiel ao TF?).</li> <li>. Anotação da relação tema-remática (lógica/coerente/permite a emergência do movimento argumentativo<sup>106</sup> do TF?).</li> <li>. Anotação dos argumentos a favor e contra a tese defendida.</li> <li>. Distinção/anotação das grandes partes do texto.</li> <li>. Anotação/explicitação das relações entre as partes.</li> </ul>
2.1. Distanciação/reformulação da informação do TF
<b>Itens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Preservação/alteração (lógica/coerente/não desvirtualizadora do TF) da informação do(s) texto(s) argumentativo(s).</li> </ul> <p>Modalidade descritiva/objectiva<sup>107</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <u>Retoma literal</u>: retoma dos termos e da estrutura, cópia pura e simples do TF.</li> <li>. <u>Retoma descritiva</u>: descrição do TF, com uma enumeração das ideias: "o texto fala...", "neste texto, o autor afirma..."; ...</li> <li>. <u>Retoma definitiva</u>: o leitor restitui o que existe no texto como um seguimento de definições apre-</li> </ul>

<sup>104</sup> A propósito da "tese" e do "problema", adoptamos, aqui, a perspectiva de Vignaux: «[...] je retiendrais d'abord que toute argumentation est "un ensemble de raisonnements étayant une affirmation, une thèse". Cela veut dire qu'il y a argumentation lorsqu'il s'agit de résoudre, d'avancer, de plaider, de vanter et que toute argumentation peut ainsi s'identifier à l'énoncé de vanter et que toute argumentation peut ainsi s'identifier à l'énoncé d'un "problème". [...] (In Vignaux, G. (1976). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Genève : Droz, p. 17). Mais adiante, ainda no mesmo estudo, o especialista afirma que «lorsqu'il est considéré comme dialectique, le problème permet la mise en place des arguments en faveur d'une thèse et contre elle.» (*Idem*:55).

<sup>105</sup> Dar-se-á, aqui, uma particular atenção ao uso das setas, que apontam, em princípio, para o modo como os estudantes apreenderam as relações entre os diversos elementos argumentativos do TF, nomeadamente dos argumentos.

<sup>106</sup> É assim que o conceito de "movimento" é definido por alguns dicionários: «dar, imprimir movimento a, agitar, mexer deslocar [...] acto de mover ou de se mover, estado em que um corpo muda de lugar ou posição em relação a outro [...] deslocação, evlução, actividade, determinado modo de mover-se [...] alteração [...]» (In *Dicionário Universal de Língua Portuguesa*, Lisboa: Texto Editora, Lda., 1997, p. 1004); «mudança ou alteração da posição do próprio corpo ou de parte do mesmo» (In *Dicionário Verbo*, Lisboa: Editorial Verbo, 2006, p. 784).

Por "movimento argumentativo" entendemos, no contexto do presente estudo, o conjunto de elementos textuais que contribuem para o encaminhamento coeso e coerente dos argumentos enunciados em direcção à conclusão. Como defende Vignaux, para tirar uma conclusão «il faut la "contemplation conjointe" des deux prémisses et c'est ien dun "mouvement" vers la conclusion qu'il s'agit là: mouvement de le pensée, explicitation de ce qui au départ n'était qu'implicite, actualisation de connaissances qui ne nous sont données à l'origine que comme potentielles.» (Vignaux, G. [1988]. *Le discours acteur du monde. Argumentation, énonciation, cognition*. Paris : Ophrys, p. 28).

<sup>107</sup> Estes quatro níveis de retoma resultam da classificação proposta por Frier (Frier, Catherine (1998). «Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation?* Paris : L'Harmattan, pp. 75-88). Frier descreve e distingue a modalidade interpretativa da modalidade descritiva: «La modalité interprétative pourrait en fait représenter un profil de lecteur suffisamment en retrait vis-à-vis du texte (exotopie) pour être capable de mettre en ordre ses inférences avec suffisamment d'objectivité, et suffisamment implique en tant qu'individu pour faire des inférences sur le propos du texte. [...] La modalité descriptive-objective nous semble à ce propos caractéristique d'un espace de communication fonctionnelle où l'écrit constitue un outil de stockage de l'information. L'étudiant lecteur utilise l'écrit dans le but d'énumérer, le lister, de décrire des objets/termes/idées qui ne lui appartiennent pas. Il transite dans un espace rassurant où chaque chose est à sa place, où il n'a pas à s'impliquer dans une quelconque problématique. Son activité de rapproche plus de la restitution fidèle et n'implique pas forcément une volonté d'interprétation.» (*Idem*:75-78).

sentadas tal como estão no TF

. Retoma explicativa: o leitor restitui o que existe no texto, mas com a preocupação de justificar as definições. Existe, aqui, a procura de uma coerência e de uma ligação lógica entre os elementos recolhidos.

Modalidade interpretativa

. Grau de selecção (eixo da recolha da informação): natureza e número de informações do TF anotadas pelos estudantes.

. Grau de reformulação (eixo de transformação da informação): modificações formais operadas na informação.

. Grau de conformidade (eixo da conformidade das informações): pertinência, aceitabilidade da informação

recolhida relativamente ao texto-fonte.<sup>108</sup>

### 3. Redacção/estrutura

#### Itens

. Coerência redaccional

- encadeamento (lógico/coerente<sup>109</sup>/articulado?) dos argumentos em direcção à conclusão;
- validade/relevância dos argumentos;
- uso dos organizadores textuais lógico-argumentativos;
- proporcionalidade das informações;<sup>110</sup>
- definição/exemplificação;
- pontuação (com/sem ambiguidade?)

. Coerência estrutural

- definição/articulação das grandes partes do texto;
- organizadores textuais (pontuação, conectores, divisão em parágrafos);
- presença de conectores de articulação (claros/ambíguos?);
- ausência de seqüências justapostas;
- emergência do problema

### 4. Dimensão pragmática da TDN

#### Itens

. Dimensão da TDN relativamente ao TF.

<sup>108</sup> Retomamos, aqui, as três dimensões constitutivas da alteração propostas por Boch (Boch, Françoise (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université. La prise de notes, entre texte-source et texte cible*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat de Sciences du Langage. Université Stendhal, Grenoble III:UFR des Sciences du Langage L.I.D.I.L.E.M. 1998, pp. 115-120).

<sup>109</sup> Govier define do seguinte modo a validade dos argumentos, perspectiva que adoptamos no nosso estudo: «Valid argument: an argument in which the reasons, assuming or supposing that they were true, genuinely would justify believing or expecting the conclusion to be true.» (Govier, Trudy (1987). *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. U.S.A.: Foris Publications, p. 28).

<sup>110</sup> Por "coerência" entendemos o mesmo que Simonet: «Quant à la cohérence, elle existe lorsque les arguments ne sont pas incompatibles et ne peuvent s'affaiblir ou se détruire mutuellement; leur mise en relation a au contraire pour effet de les renforcer; ils comportent des points communs qui concourent à un même objet. On pourrait, en fait, parler de faisceau d'arguments, le point de convergence de tous les éléments étant la marque de leur cohérence.» (Simonet, René & Jean (1990). *L'argumentation. Stratégie et tactiques*. Paris: Éditions d'organisation, p. 56). Partilhámos ainda da óptica de Moeschler (1985): «Si un discours est cohérent argumentativement, cela signifie donc que les instructions argumentatives que les connecteurs imposent sont satisfaites, mais aussi que ces marques argumentatives dénotent, de façon conventionnelle, un type d'organisation discursive pour lequel ils sont spécialisés.» (In Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Éléments pour une analyse pragmatique du discours. Université de Genève:Hatier-Credif, pp. 131-132).

No que respeita, mais concretamente, à distinção entre coerência e coesão, inserimo-nos na senda de Irwin (1993) : «Cohesion can be loosely defined as the set of structure, both semantic and syntactic, which directly link sentences to each other. This is to be distinguished from things like topical unity, organizational patterns, story grammars, and macrostructures. The latter describe the relationship of each sentence to a larger or more abstract super-structure, thus describing how sentences are linked to each other by means of their relation to this higher level structure. In contrast, for the purposes of this review, cohesive relations are defined as those which link one sentence to another without reference to a higher level of analysis. Also for the purposes of this review, "coherence" will be defined as the combined effect of all the factors that contribute to textual unity, cohesion being one of them.» (Irwin, J. W. (1993). «Cohesion and Comprehension : A Research Review». In *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de Cerisy*, Lille, Novembre, 1993, pp. 31-32).

. Adequação aos critérios/normas propostas para a produção do TA.
<b>5. Avaliação global da TDN</b>
<b>Itens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Coerente/clara na sistematização da informação?</li> <li>. Progressão temática?</li> <li>. Permite identificar a tipologia do texto argumentativo?</li> <li>. Permite uma identificação fácil da problemática/ argumentos a favor e contra/ a solução proposta?</li> <li>. Disposição tipográfica (compacta/arejada?)</li> </ul>
<p style="text-align: center;">TDN —————&gt; TA</p> <p><b>III. (Re)construção da estratégia/elementos constitutivos do texto argumentativo</b></p>
<b>1. Organização do discurso/construção do raciocínio<sup>111</sup></b>
<b>1.1. Redacção/estrutura</b>
<b>Itens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Coerência redaccional <ul style="list-style-type: none"> <li>- encadeamento lógico/coerente/articulado dos argumentos em direcção à conclusão;</li> <li>- validade/relevância dos argumentos;</li> <li>- uso dos organizadores textuais lógico-argumentativos;</li> <li>- proporcionalidade das informações;</li> <li>- definição/exemplificação;</li> <li>- ...</li> </ul> </li> <li>. Coerência estrutural <ul style="list-style-type: none"> <li>- definição/articulação das grandes partes do texto;</li> <li>- organizadores textuais (pontuação, conectores, divisão em parágrafos);</li> <li>- presença de conectores de articulação claros;</li> <li>- ausência de sequências justapostas;</li> <li>- organização dos parágrafos;</li> <li>- emergência do problema;</li> <li>- ...</li> </ul> </li> </ul>
<b>2. Integração da TDN</b>
<b>Itens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Preservação/alteração (lógica/coerente/não desvirtualizadora da TDN/TF) da ordem pela qual a informação aparece no(s) texto(s) argumentativo(s).<sup>112</sup></li> <li>. <b>Integração/desenvolvimento dos argumentos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- argumentação básica (uso da exemplificação, afirmação/citação de factos);</li> <li>- adequação dos argumentos à tese;</li> <li>- gestão da polifonia<sup>113</sup> (diversos enunciadores);</li> </ul> </li> </ul>

<sup>111</sup> Entendemos, aqui, o conceito de “raciocínio” tal como ele é definido por Grize: «Je poserai qu’un raisonnement est cette activité intentionnelle de pensée qui consiste à mettre en relation deux ou plusieurs classes-objets par un enchaînement d’énoncés dont l’un (la conclusion) n’est pas connu ou qui n’est pas tenu pour certain. Dans le premier cas, le raisonnement apporte une information nouvelle et, dans le second, il renforce sa valeur de croyance. [...] Tout raisonnement se présente comme une suite d’énoncés et la question est de déterminer quand l’un, disons P, sert d’étai à un autre Q [...] et quand ils ne font que se succéder.» (Grize, J.B. (1996a). *Logique naturelle et communication*. Paris: PUF, p. 105). Partilhamos ainda a visão de Allieu-Mary et allü (2004) : «Nous entendons par raisonnement une combinaison, une articulation d’inférences (passage d’un donné à un admis qui est accepté à cause de sa connexion avec celui-ci).» (Douaire, J. (org.) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris:INRP, p. 126).

<sup>112</sup> A análise deste aspecto assenta, tal como para a TDN, nas duas modalidades propostas pela literatura: modalidade descritiva e modalidade interpretativa.

- desenvolvimento coerente/claro dos argumentos; - ...
<b>3. Avaliação global do TA</b>
<b>Itens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Inteligibilidade</li> <li>. Progressão temática?</li> <li>. Obedece à tipologia do texto argumentativo?</li> <li>. Permite definir a problemática/ argumentos a favor e contra a solução proposta?</li> <li>. Fidelidade às directrizes propostas para a sua produção?</li> <li>. Ajustamento ao auditório<sup>114</sup> proposto?</li> </ul>

**Grelha de análise 3** – Análise dos movimentos de organização do texto argumentativo escrito

Procurou-se, a partir de uma leitura transversal dos diversos itens e respectivos aspectos a abordar que compõem a grelha, apurar as competências dos estudantes relativamente à análise, selecção, síntese e organização da informação do texto argumentativo escrito. Os critérios que constam da grelha permitiram-nos, dessa forma, apurar uma série de estratégias e dados que vêm dar resposta às hipóteses mais directamente relacionadas com a organização da informação do texto argumentativo.

Por “estratégia argumentativa” entendemos um conjunto de recursos e procedimentos (escolha e organização dos argumentos, modo de exposição do problema e da tese) que o emissor activa na construção do texto argumentativo escrito (neste caso), com vista a defender uma determinada tese. Partilhamos da perspectiva de Portine (1978) relativamente a este aspecto: «On appellera stratégies certaines de ces liaisons entre objets. Les stratégies sont donc des sortes de fils conducteurs parcourant le discours et dont la trame forme la stratégie globale.» (Portine, 1978:61). Como defende Grize, «l’argumentation ne procède ni au hasard, ni selon les caprices de l’orateur» (Grize, 1971:8). Ou seja, a argumentação revela um determinado número de estratégias de raciocínio marcadas ao nível do discurso: «l’argumentation c’est aussi l’échange discursif sur des opinions diverses ou opposées et par conséquent sa logique est fondée sur des stratégies discursives construites par un sujet.» (Vignaux, 1976:36).

<sup>113</sup> Como defende Auricchio e os colegas, um discurso argumentativo é sempre polifónico. A especialista define “polifonia” da seguinte forma: «La polyphonie est cette notion, empruntée aux théories de l’énonciation, qui s’interroge sur l’hétérogénéité et la hiérarchisation des voix discursives à l’intérieur d’un même texte.» (In Auricchio et allü (1992). «La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques». Masseron, C. (coord.) (1992). *L’argumentation écrite*. In *Pratiques*, nº 73, mars, 1992, p. 7).

<sup>114</sup> Portine (1978) entende o conceito de auditório do seguinte modo: «Tout discours est destiné à un individu ou à un groupe d’individus qui sont les correspondants réels (appartenant au monde physique) des contenus potentiels du concept d’auditoire. L’auditoire est donc une construction théorique. Mais à la différence de ce qui se passe pour le concept de sujet, la construction de celui d’auditoire n’a pas à tenir compte des correspondants réels. Elle se fait à partir du discours en constituant l’image que donnent les stratégies q1ui s’y trouvent de leur(s) destinataire(s).» (In Portine, H. (1978). *Apprendre à argumenter. Analyse du discours et didactique des langues*. Paris : Bureau pour l’enseignement de la langue et de la civilisation françaises, p. 50).

Pretendeu-se, ao mesmo tempo, verificar até que ponto as TDN produzidas respeitam as características inerentes a uma TDN que se pretende eficaz a médio e/ou longo prazo (*vide* p.**Erro! Marcador não definido.**).

O texto argumentativo foi também alvo de discussão on-line, ao nível, sobretudo, das estratégias colocadas em prática pelos estudantes com vista à organização desse tipo de texto, como já foi observado. Assim, no trabalho colaborativo on-line, deu-se prioridade à tomada de consciência, por parte dos participantes, dos seus próprios procedimentos de trabalho, apoiada, essencialmente, no confronto com os dos colegas, neste caso do par.

### 3.6.2.1.2.2 Grelha de análise das interacções on-line: construção e fundamentação

«Peu à peu, entre imprégnation de la pensée d'autrui, discussion avec d'autres et réflexions personnelles se créera, autant par imitation que par invention, une pensée propre.» (Litz, 1993:118)

As interacções, de um modo geral, para além de contribuírem para uma melhor construção e assimilação dos conhecimentos (Douaire, 2004)<sup>115</sup>, tornam as estratégias de aprendizagem dos estudantes mais visíveis, mostrando a lógica e o raciocínio que os conduziu a agir de determinada maneira, como observa Deleuze (2002):

«Les échanges donnent aussi l'occasion d'explicitier le métalangage. Souvent les étudiants remettent un travail écrit sans avoir pris connaissance des critères d'évaluation que nous leur soumettons pourtant en même temps que les consignes. Ces critères d'évaluation sont donc incompris, confus, en tout cas, ils n'ont pas donné lieu à l'autoévaluation espérée par l'enseignant. Or [...] on peut contribuer, par cette méthode, à familiariser les étudiants à ces critères. [...] Cette méthode donne aussi aux étudiants l'occasion d'explicitier leurs propres démarches d'apprentissage grâce à l'interaction, grâce à un conflit sociocognitif [...].» (Deleuze, 2002:190).

Conseguimos aceder melhor, dessa forma, a algumas das representações mentais dos alunos, no que se refere à organização da informação do texto argumentativo, como tentaremos comprovar, mais adiante.

<sup>115</sup> «C'est par ses interactions avec ses pairs [...] que peuvent se construire notions et savoirs. [...] Favoriser des confrontations de points de vue entre pairs, dans des dispositifs mettant le savoir au centre des échanges, et donc répondre à l'injonction institutionnelle d'accorder toute sa place à des pratiques argumentatives, représente un réel intérêt didactique.» (Douaire, J. (org.) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris:INRP, pp. 121-123).

Por outro lado, as investigações consagradas ao estudo do trabalho colaborativo já realizadas têm conduzido à construção e implementação de alguns modelos destinados à análise e avaliação do contexto e intervenção dos diferentes participantes nesse tipo de trabalho. Muitos desses modelos, assentes, em parte, em diversas teorias já existentes (teoria sócio-cultural de Vigotsky, construtivismo e aprendizagem regulada de Piaget, taxionomia dos objectivos educacionais de Bloom, aprendizagem baseada na resolução de problemas, conhecimento distribuído...) e aplicados, primeiramente, ao trabalho colaborativo presencial, têm vindo a ser adaptados ao estudo do trabalho colaborativo on-line, área de estudo emergente, desde há apenas uma década a esta parte (Curtis, 2001). Como afirma Curtis, apoiado em Johnson & Johnson (1996), «there is very strong theoretical basis for collaborative learning, but much of that body of theory is derived from studies of face-to-face interaction among learners. The major question of interest here is: "To what extent can the components of collaborative learning be identified in the online interactions of students placed in collaborative learning groups?"» (Curtis, 2001:24).

Desde o modelo proposto por Johnson & Johnson (1996)<sup>116</sup> para a análise do trabalho colaborativo on-line, foram levados a cabo diversos estudos que ajudaram a criar um conjunto de directrizes e normas consubstanciadas nalguns modelos de análise mais eficazes do trabalho colaborativo em ambiente virtual. Estes modelos têm dado um forte contributo para uma melhor compreensão do funcionamento das interacções on-line, potenciando-se, dessa forma, em experiências futuras, interacções on-line mais profícuas ao nível do processo de ensino e aprendizagem e não só.

O modelo de análise que decidimos adoptar para a análise das interacções que ocorreram no nosso estudo em ambiente on-line (Chat livre do Scale), para além dos pontos que emergiram de uma primeira leitura das interacções, resulta da integração (devidamente ajustada aos objectivos que nos propusemos atingir com a análise das interacções<sup>117</sup>) de alguns itens retirados do estado de arte existente relativamente à interacção, sobretudo, bem como de alguns dos modelos de análise do trabalho colaborativo construídos, até à data (Hew & Cheung, 2003). É o caso, por exemplo, do modelo proposto por Johnson & Johnson (1996) mencionado acima, que integra um conjunto de categorias representativas dos principais tipos de comportamentos habitualmente adoptados em situações de aprendizagem colaborativa: dar/receber ajuda e apoio; trocar fontes e informação; explicar informação elaborada; partilhar conhecimento existente com outros; dar/receber feedback; desafiar o contributo dos outros (conflito cognitivo e controvérsia que conduz à negociação e resolução); estimular um

<sup>116</sup> Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1996). «Cooperation and the use of technology». In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York:Simon and Schuster Macmillan, pp. 1017-1044.

<sup>117</sup> Curtis afirma, a esse propósito, que «different purposes of investigation may require different schemes of analysis» (Curtis, 2001:26).

esforço e perseverança crescentes entre os pares; envolver-se nas tarefas do grupo; monitorizar os esforços e contributos de cada um.

A integração de algumas destas categorias no nosso modelo permitiu-nos, em princípio, apurar até que ponto o trabalho colaborativo on-line foi eficaz para os objectivos e tipo de actividades propostos pelo presente estudo.

O modelo adoptado inspirou-se ainda nalgumas das categorias criadas por Garrison e allü (2001) destinadas à análise do desenvolvimento do pensamento crítico em ambiente on-line. Embora tenha sido criado para a exploração do teor e da qualidade do discurso crítico nos fóruns e nas conferências em ambiente virtual, no nosso entender, o modelo de Garrison ajusta-se também ao chat, uma vez que, em relação aos aspectos que pretendemos analisar, as interacções que nele ocorrem não diferem muito das que ocorrem nos fóruns ou nas conferências. Acabámos, assim, por integrar no nosso próprio modelo de análise as quatro categorias apontadas pelo estudioso – desencadeamento (“triggering”), exploração (“exploration”), integração (“integration”) e solução (“solution”)<sup>118</sup> –, com vista a explorar o modo como as interacções on-line contribuíram para a negociação e construção do conhecimento relativo à organização da informação do texto argumentativo escrito. Ninguém melhor do que os próprios autores para descrever as categorias:

«The first phase (lower quadrant) of the model reflects the initiation phase of critical inquiry and is considered the triggering event. Here an issue, dilemma, or problem that emerges from experience is identified or recognized. [...] The second phase of the process is exploration. In this phase, participants shift between the private, reflective world of the individual and social exploration of ideas. [...]. This is a divergent phase characterized by brainstorming, questioning, and exchange of information [...] This exploration takes place in a community of inquiry by iteratively moving between the private and shared worlds – that is, between critical reflection and discourse. The third phase, integration, is characterized by constructing meaning from the ideas generated in the exploratory phase. [...] Again, students move repeatedly between reflection and discourse. This phase is the most difficult to detect from teaching or research perspective. [...] The fourth phase is a resolution of the dilemma or problem by means of direct or vicarious action. [...] progression to the fourth phase requires clear expectations and opportunities to apply newly created knowledge.» (Garrison et alü, 2001:pp. 10-11).

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Processos sócio-cognitivos</b>
Desencadeamento	Reconhecimento do problema Sentido de puzzle	Apresentar informação que culmine numa questão Colocar questões Mensagens que dão um novo rumo à discussão
Exploração	Divergência com a comunidade on-line Divergência com uma determinada mensagem Troca de informação Sugestões para consideração	Oposição pouco fundamentada a ideias anteriormente expostas Muitas ideias e temas presentes numa única mensagem Narrativas pessoais/descrições/factos (não usados como evidência)

<sup>118</sup> Garrison, D. Randy, Anderson, Terry & Archer, Walter (2001). «Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education». In *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23, 2001.



	Brainstorming Conclusões precipitadas (sem a fundamentação devida)	O autor caracteriza explicitamente a mensagem como explicação (ex: "Parece-te correcto?") Acrescentam-se tópicos aos tópicos já existentes que sistematicamente não são defendidos/justificados/desenvolvidos Opiniões não fundamentadas
Integração	Convergência entre os participantes Convergência com uma determinada mensagem Conexão de ideias, síntese Criação de soluções	Referência a mensagens prévias seguida de opinião favorável justificada (ex.: "Concordo, porque...") Construir, acrescentar às ideias dos outros Tentativa de hipóteses justificadas, desenvolvidas Integração da informação de várias fontes: artigos, experiência pessoal... Caracterização explícita da mensagem enquanto solução
Solução	Aplicação ao mundo real Aplicação de soluções Defesa de soluções	

**Quadro 6** – Categorias das contribuições on-line (Garrison et alü) <sup>119</sup>

(Fonte: Garrison, D.R.; Anderson, T.; Archer, W. (2001). «Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education». In *The American Journal of Distance Education*, Vol. 15, nº 1, pp. 15-16).

Às categorias criadas por Garrison e os colegas foram ainda acrescentadas outras (N – negociação; DA – dar ajuda; PA – pedir ajuda), mais directamente relacionadas com a presença social e de suporte e com o relacionamento interpessoal, inspiradas, num outro modelo criado por Loureiro, Moreira e Dias, destinado à avaliação de ambientes colaborativos de aprendizagem on-line na plataforma de eLearning Prof2000 (Loureiro e allü, 2003). Para além das categorias que temos vindo a referir, o nosso modelo, por acharmos pertinente, inclui ainda outras, como mostra o quadro a seguir:

<b>Presença social/de suporte</b>			
<b>colaboração</b>			<b>exemplos</b>
Pedir ajuda	PA	Solicitar apoio para uma dificuldade	<a10d5> que nome ponho no trabalho k guardar
Dar ajuda	DA	Dar apoio a uma dificuldade	<a9d5> a10tx1v1
Partilhar experiências	PE	Trocar experiências	<a13d7> na justificação das esratégias, eu optei por retirar as informações mais relevantes <a14d7> sim, eu também...
Solicitar contributo	SC	Pedir ao outro que contribua com os seus conhecimentos, experiência, etc.	<a3d2> pronto e estratégias para minorar as dificuldades sentidas?? <a3d2> sabes algumas?
Pedir feedback	PF	Solicitar ao outro que responda às suas dúvidas, questões, etc.	<a5d3> mas responde à minha pergunta
Dar feedback	DF	Responder às dúvidas, questões, etc. do outro	<a2d1> sim, passei

<sup>119</sup> A tradução das categorias é nossa.

Negociar	N	Lançar e discutir soluções, procedimentos, etc.	
<b>monitorização</b>			
Gerir tarefa	GT	Contribuir para orientar a tarefa com sugestões, esclarecimentos de dúvidas relativas à mesma, etc.	<a1d1> olha, acho que podemos passar à outra fase do trabalho desta tarde!! <a1d1> mas podemos dar uma conclusão... <a1d1> k axas?
Gerir interacção	GI	Contribuir para orientar a interacção com sugestões, controlo do tempo, etc.	<a1d1> e agora vamos fazer o resto?
Estimular o outro	EO	Motivar o outro com elogios, pedidos de diversa ordem, sugestões, etc.	Sei que vais conseguir, se te esforçares um pouco mais!
Orientar o outro	OO	Ajudar o outro, durante o trabalho, com sugestões, alertas, conselhos, etc.	<a7d4> mas é exactamente isso que diz no teste de entrada. olha lê lá bem com atenção
Alertar para directrizes	AD	Chamar a atenção do outro para as directrizes da tarefa	<a2d1> olha temos de seguir as notas k estão em cima
<b>avaliação</b>			
Auto-avaliação	AA	Apreciar o trabalho e/ ou os próprios conhecimentos	<a6d3> acho que a minha capacidade não é assim das melhores/ [...] p vezes vagueio um pouco sem lógica/[...]/ e os meus textos são muito grandes
Hetero-avaliação	HA	Apreciar o trabalho e/ou os conhecimentos do outro	A estratégia que usaste não me parece muito boa.
<b>Relacionamento interpessoal</b>			
Cumprimento	C	Saudar o outro	<a1d1> olá ana!
Despedida	D	Despedir-se	<a1d1> xau
Humor	H	Expressar graça	<a4d2> k tas pai a fazer a olhar po pc ?? <a4d2> :P [...] <a3d2> hoj tou um pouco lenta <a4d2> coitadinha :P
Símbolos afectivos	SA	Usar <i>smiles</i> ou outros símbolos afectivos	☺
<b>Presença cognitiva/metacognitiva</b>			
<b>Desencadeamento</b>			
Colocar questões	CQ	Fazer perguntas da mais diversa ordem	<a2d1> como fizeste para seleccionar a informação?
Pedir opinião	PO	Solicitar um raciocínio simples, afirmativo ou não, meramente opinativo	<a1d1> então, sobre o primeiro texto, o k é K achaste?
Dar opinião	DO	Apresentar um raciocínio simples, afirmativo ou não, meramente opinativo	<a8d4> eu acho que essa estratégia das palavras chave não é muito produtiva
Discordar	DI	Recusar, objectar, refutar ideias contraditórias, duvidar explicitamente	<a1d1> creio que por isto num texto que pretenda persuadir o leitor a aceitar os ogms n é mt aconselhável
Expressar dificuldade	EXD	Colocar dúvidas, problemas, dificuldades	<a2d1> para começar e terminar elaboração dos textos achei um bocado complicado pois tens que fazer introdução e conclusão
Esclarecer dificuldade	ESD	Dissipar dúvidas, problemas, dificuldades...	<a13d7> nop, a minha tomada de notas foi por tópicos
Pedir solução	PS	Solicitar alternativas para resolver questões da mais diversa ordem	<a5d3> mas quais achas q são as melhores estratégias para uma tomada de notas?

Dar solução	DS	Avançar alternativas para resolver questões da mais diversa ordem	<a10d5> se fizermos mtas tomadas de notas e mtos artigos de opiniao é obvio que vamos melhorando gradualmente <a9d5> p melhorar seria mm a parte do tema, nos já sabermos algo antes
Sugerir	S	Dar sugestões	<a10d5> vamos fazer por tópicos? abordamos um de cada vez?
Explicar	E	Esclarecer determinado aspecto	<a4d2> não. utilizei as notas todas que fiz, pk achei que havia umas mais importantes que outras e fiz a argumentação a partir dessas notas mais importantes
Pedir explicação	PE	Pedir esclarecimento	<a9d5> pq utilizaste esta estratégia?
Reflexão com o par	RCP	Pensar e ponderar com o outro determinadas questões	<a2d1> se calhar se já tivesse entrado em contacto com este tema antes iria ser mais fácil pois tinha as ideias mais claras <a2d1> se me pedissem para argumentar com base nos nossos conhecimentos, se calhar (com certeza) falávamos com mais personalidade... <a1d1> exactamente! <a1d1> sinceramente, acho que nunca pensei mt nisto!!
Exemplificar	EX	Dar exemplos	Podemos, por exemplo, usar um método mais estratégico para resolver esse problema.
<b>Integração</b>			
Concordar	CO	Dar assentimento sem mais explicações	<a2d1> exactamente compa-nheira
Concluir	CON	Tirar conclusões	<a2d1> então as melhores estratégias eram começar por ler com muita atenção <a1d1> sim... <a1d1> tomar notas mm ao lado do texto para n se perderem as ideias <a1d1> escrever o mais relevante para depois não criar confusão
Deduzir	DE	Tirar ilações, a partir de um determinado raciocínio	<a1d1> dizia k eram mais baratos, mas dps tb diziam k os países n tinham falta de produção, mas sim de dinheiro /[...]/ então se eram mais baratos, logo era mais vantajoso aderir aos mesmos...
Síntese	SIN	Resumir algo (raciocínio, informação, etc.).	<a9d5> tu organizaste a tomada d notas enquanto a fazias e eu enquanto fazia o texto...
Justificar	J	Explicar opções, respostas, atitudes	Fiz assim, porque achei que era a melhor estratégia.
Pedir para justificar	PJ	Solicitar explicação para opções, respostas, atitudes	<a5d3> achaste difícil organizar as ideias e construir o texto? <a6d3> de certs forma sim mas... no final referi uma <a5d3> pk?

<b>Ruídos na comunicação</b>			
Sobreposição de intervenções	S	Contribuições interrompidas, entrecortadas pelas do interlocutor	<a3d2> podes começar eu deixo-te <a4d2> como fizeste para seleccionar a informação <a3d2> olha tens a certeza k t identificaste bem? <a4d2> que estratégia utilizaste <a3d2> xamas-te msm d2 fome? <a3d2> hello
Malentendido	M	Aspecto dúbio, mal esclarecido	<a5d3> para poder fazer as tais perguntas retóricas comecei por dizer que a fome é um tema mt importante para debater <a6d3> concordo contgo <a5d3> depois disse quantas pessoas no mundo havia mal nutridas <a6d3> e acho que é um tema mt actual e cada vez mais

**Grelha de análise 4** – Categorização das interacções on-line

Por último, apresentamos um quadro que resume, em termos muito gerais, o tipo de dados recolhidos no estudo empírico, assim como os procedimentos adoptados para o seu tratamento e os objectivos que os justificam:

<b>Objectivos</b>	<b>Dados</b>	<b>Procedimentos</b>
Descrever os procedimentos que os estudantes do ensino superior mobilizam, em ambiente presencial, ao desconstruírem e reconstruírem textos argumentativos e dificuldades sentidas.	Testes de entrada (tomadas de notas e artigos de opinião). Testes de saída (tomada de notas e artigos de opinião).	Análise das produções escritas (TDN e artigo de opinião) dos testes de entrada e de saída ao nível da selecção/organização da informação com base numa grelha de observação.
Identificar e descrever as interacções dialógicas, com vista à selecção/organização da informação do texto argumentativo.	Discussão em diádes acerca dos procedimentos adoptados e das dificuldades sentidas na TDN presencial, bem como acerca das estratégias a adoptar para uma TDN mais eficaz.	Análise da discussão com base numa grelha de análise das interacções on-line.
Verificar o impacto das interacções on-line ao nível da selecção/organização da informação do texto argumentativo escrito.	Registo individual no Blackboard de uma nova TDN a partir dos testes de entrada e discussão, simultânea, no Chat livre do Scale.  Discussão da TDN presencial no Chat livre do Scale.  Versões das TDN em ambiente on-line.	Verificação da metacognição dos alunos relativamente à TDN e ao texto argumentativo (cruzamento com alguns dos resultados dos questionários de entrada).

		Análise comparativa entre as versões das TDN elaboradas com a ajuda do Blackboard, após o debate no Chat e as TDN realizadas presencialmente.
Analisar de que modo os procedimentos de tomada de notas têm implicações no desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da planificação/ produção textual.	TDN presenciais e artigos de opinião produzidos pelos sujeitos.  Versões das TDN em ambiente Blackboard.  Diagramas elaborados em ambiente Scale (Grapher).	Análise do modo de integração das TDN nas produções escritas a partir da grelha de análise construída para o efeito.
Determinar o contributo das ferramentas Scale/ Blackboard para o desenvolvimento da competência argumentativa ao nível da organização do texto argumentativo escrito.	Produções escritas dos testes de saída (TDN e artigos de opinião) Produções escritas dos testes de saída (TDN e artigos de opinião) Logs do Chat livre. Logs do Editor de Gráficos. Dados do questionário 4: "Plataformas".	Análise dos testes de saída ao nível da selecção/ organização da informação do texto argumentativo.  Análise das produções escritas dos testes de saída ao nível da organização da informação e comparação com os resultados obtidos nos testes de entrada.  Análise comparativa das versões das TDN em Blackboard e das TDN presenciais.
Delinear estratégias de escrita académica no ensino superior ao nível da planificação e organização do texto argumentativo.	Conclusões/sugestões derivadas dos resultados obtidos e do estado de arte apurado.	

**Quadro 7** – Síntese do tratamento dos dados e respectivos objectivos

De salientar ainda, para concluir o presente capítulo, que na recolha e análise dos dados foram tidas em consideração algumas das limitações a que um estudo desta natureza, devido a condicionalismos vários, dificilmente escapa. Procuramos descrever essas mesmas limitações, já a seguir.

### 3.7 Algumas limitações da metodologia

Algumas das limitações da metodologia adoptada têm, em parte, a ver com o facto de alguns dos requisitos, considerados essenciais para uma argumentação mais eficaz, não terem sido contemplados, devido ao artificialismo que uma situação de aprendizagem, em contexto escolar, necessariamente impõe: para além do "auditório"

proposto ser fictício (na verdade, o destinatário real das produções dos participantes é a investigadora), o seu conhecimento psicológico, sociológico ou ideológico é inexistente; as tarefas e o ambiente de aprendizagem criados para o estudo, assim como as circunstâncias em que o mesmo decorreu, acabaram por ser criados, o que acaba, inevitavelmente, por condicionar a argumentação; a metodologia utilizada perspectiva o texto argumentativo enquanto tipo e não enquanto género (este último adaptado e leccionado em função das diferentes cadeiras e respectivos conteúdos com tudo o que isso implica de positivo em termos didácticos, como já observámos)<sup>120</sup>. Em relação a este último aspecto, porém, e sendo o estudo emergente, a análise da organização do texto argumentativo a um nível mais transversal pareceu-nos ser mais interessante, porque mais propiciador de gerar, de uma forma já mais fundamentada, metodologias mais específicas e, logo, mais ajustadas às diferentes disciplinas e conteúdos.

Além disso, entre a TDN e a produção escrita proposta (artigo de opinião), não existiu um espaço de tempo suficientemente alargado, por motivos que se prendem, principalmente, com a logística e imperativos de tempo que um estudo desta natureza terá necessariamente que respeitar. Esse facto pode ter, eventualmente, enviesado alguns dos resultados mais directamente relacionados com a real eficácia/utilidade da TDN, ao nível do tratamento/transferência da informação recolhida, uma vez que os sujeitos leram os textos argumentativos nessa mesma sessão. Uma TDN mais diferida (de duas a três semanas) teria, possivelmente, sido desejável, pelas razões apontadas. No entanto, como observa Boch:

«le passage de la PDN<sup>121</sup> à la VE présente de fait bien moins de déperdition en termes d'unités reprises à partir d'une source écrite qu'à partir d'une source parlée. [...] permettant à l'étudiant de sélectionner les unités comme il l'entend dès la PDN, le travail post PDN (VE) étant par conséquent moins important (d'où l'écart minime observé entre PDN et VE [...]).» (Boch, 1998:134).

Esta limitação torna-se, na verdade, menos gravosa para os resultados do estudo, se, a julgar pelos estudos de Boch, pensarmos que, entre a TDN e o TA, as alterações ao nível da circulação da informação entre uma e outra produções acabam por ser mínimas, quando a fonte dessa mesma informação é escrita e não oral.

Por outro lado, à fase de pré-redacção do texto, essencial ao desenvolvimento de ideias mais sólidas – que, por sê-lo, conduzem e moldam, de um modo mais seguro, o raciocínio de qualquer texto argumentativo –, não foi consagrado (pelo menos em contexto de aula e que seja do nosso conhecimento<sup>122</sup>) nem solicitado aos sujeitos

<sup>120</sup> Acerca da questão dos tipos e dos géneros, *vide* cap. II, p. 21.

<sup>121</sup> Os acrónimos PDN e VE significam, respectivamente, “prise de notes” (tomada de notas) e “version écrite” (versão escrita).

<sup>122</sup> De entre as várias informações transmitidas aos estudantes, aquando do recrutamento de voluntários para o trabalho empírico, foi-lhes dito que a temática a trabalhar tinha a ver com os OGM e a fome no mun-

um tempo de preparação para a recolha/confronto/reflexão da informação que a elaboração de um qualquer texto (sobretudo o argumentativo) requer<sup>123</sup>. No entanto, se tivermos em conta que um dos principais objectivos da investigação consiste, como já foi dito, em apurar e descrever os modos de organização do texto argumentativo entre o TF, a TDN e o TA, sobretudo ao nível estrutural, o relevo que este aspecto normalmente tem, acaba por ser, em parte, esbatido.

A estas limitações há ainda a acrescentar alguns limites impostos pela comunicação mediada por computador: maior formalismo nas comunicações e ausência de certas características da comunicação presencial (gestos, expressões faciais, etc.), de onde resulta, inevitavelmente, uma comunicação menos rica, e a morosidade que deriva da necessidade de escrever as mensagens e de as completar com estas formas de informação com todos os constrangimentos que isso necessariamente, implica ao nível da argumentação.

Apresentadas as hipóteses e os objectivos da investigação e feita a explicitação e fundamentação do plano, desenho, metodologia e instrumentos usados na recolha e análise dos dados obtidos no estudo empírico e respectivas reservas, passamos, no capítulo seguinte, à descrição, análise e discussão dos resultados, com vista a extrair, a partir daí, algumas conclusões e/ou linhas de investigação futuras.

---

do. Ora, pode muito bem ter acontecido (não temos forma de o confirmar) que alguns dos participantes (mais interessados e curiosos) se tenham documentado antes mesmo da 1.ª sessão do estudo, ocasião em que foram trabalhados, pela primeira vez, textos alusivos ao tema; ou então pode também dar-se o caso de alguns estudantes terem também recolhido informação à medida que o estudo empírico se foi desenrolando.

<sup>123</sup> «Seja qual for o contexto em que surja a necessidade de argumentar, deve-se reflectir e procurar informação sobre o tema antes de o abordar. Para isso, e na maior parte dos casos, a criatividade individual não é suficiente. Há a necessidade de procurar, investigar, através dos meios mais diversificados e possíveis, outras ideias, outros estudos, outras reflexões sobre o tema a desenvolver. Daí a vantagem de apoiarmos o nosso conhecimento em conhecimentos anteriores, no sentido de consubstanciarmos as nossas ideias, na experiência dos outros, na pesquisa de autores que já reflectiram sobre a matéria em causa. Do conhecimento anterior podemos sempre colher boas ideias e despertar o espírito para a criação de novas perspectivas ou de um olhar diferente e inovador sobre o texto argumentativo que vamos (re)criar.» (Veiga, M<sup>a</sup> José & Baptista M<sup>a</sup> Manuel (2004). *Argumentar*. Maia Ver o Verso Edições Lda, 1ª edição., p. 101).





## Capítulo III – Resultados e discussão



## 4 Resultados e discussão

«The knowledge acquired through research can never be complete knowledge. It is partial in perspective, it is subjective in conceptualization, and it is incomplete as a result of generalization.»

(Erling Ljosa, 1990:35)

O presente capítulo, consagrado ao trabalho empírico, visa a análise e o tratamento dos dados obtidos através de cada um dos instrumentos de recolha usados no estudo, na tentativa, ao mesmo tempo, de responder à nossa pergunta de partida – «Quais as estratégias que os estudantes mobilizam e as dificuldades que sentem ao organizar, com base na TDN, a informação do texto argumentativo escrito?» – e de verificar, por outro lado, se a informação recolhida corresponde aos resultados esperados pelas hipóteses inicialmente formuladas. Dado tratar-se de um objecto de estudo emergente, como já afirmado, pretende-se ainda apurar e interpretar dados que as hipóteses não previram nem contemplaram, no sentido de as rever e cristalizar para propor eventualmente, a partir daí, ajustes ao modelo de análise utilizado e sugerir linhas de investigação futuras.

Os dados recolhidos através dos questionários e dos fóruns permitiram apurar alguns dos conhecimentos, representações e atitudes dos participantes em relação às TIC/eLearning, à leitura e à escrita, à tomada de notas e à argumentação; os *logs* do Scale, por seu lado, permitiram observar, com base nas interações no Chat livre do Scale, o tipo e o modo de negociação entre os participantes, ao nível da organização do texto argumentativo; as TDN e os TA possibilitaram o levantamento das estratégias e dificuldades dos estudantes relativamente à selecção e à organização da informação do texto argumentativo escrito, aspectos que acabariam por sair enriquecidos com o debate em pares, no Chat livre do Scale, como teremos a oportunidade de verificar, neste capítulo.

## 4.1 Questionários e fóruns do Blackboard

### 4.1.1 Perfil dos participantes

Antes de iniciar o trabalho empírico propriamente dito, procurou-se, relembramos, apurar o perfil dos dezasseis alunos, relativamente a diversos aspectos: conhecimentos e relação com as TIC/eLearning (questionários 1 e 1.1); representações e relação com a leitura e a escrita, em geral e o texto argumentativo, em particular (questionários 2 e 2.1); percepções e relação com a tomada de notas (questionários 3 e 3.1) (*vide* anexos 7, 8, 9, 10, 11 e 12).

Vejamos, de seguida, a descrição e sistematização de alguns dos resultados apurados em relação aos aspectos que, no contexto do presente estudo, nos pareceram mais relevantes.

#### 4.1.1.1 Conhecimentos e relação dos participantes com as TIC e o e-Learning

«O eLearning subentende [...] uma metodologia assente em pressupostos facilitadores de acesso ao conhecimento, que reflectem mecanismos de aprendizagem centrados no aluno e na sua participação activa na procura activa do conhecimento, não esquecendo um permanente incentivo à sua motivação, interesse e empenho.» (Mendes & Dias, 2005:1).

No que se refere, mais concretamente, às competências nas TIC/eLearning, todos os participantes frequentaram a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Secundário, durante um ano, tendo três deles (num total de quatorze que responderam à questão) frequentado ainda um curso de informática na óptica do utilizador.

Relativamente aos recursos informáticos de que dispunham, apenas um dos participantes afirmou não ter computador; dez estudantes tinham acesso à Internet, a partir de casa, navegando os restantes na Universidade (5), em casa de amigos (2), familiares (2) ou, então, num ciber (1), uma média de dez horas por semana. A maioria afirmou usar a Internet para pesquisar (16) e comunicar com amigos e familiares (12), sobretudo; uma minoria disse ainda recorrer à Internet para se informar, fazer *downloads* ou para fins de lazer e auto-formação simplesmente. Todos os participantes possuíam e-mail, mas nenhum tinha *Homepage* (URL) ou Blog, em contrapartida.

Além disso, a maioria afirmou gostar de usar os computadores e sentir motivação para aprender com eles, acreditando que a sua utilização é determinante para uma educação mais eficaz e para um maior êxito nos estudos e na carreira. A maioria acrescentou ainda que gostava de recolher e organizar a informação com a ajuda do computador.

A esmagadora maioria destes futuros professores disse, igualmente, ter a intenção de usar as TIC sem reservas nas suas práticas lectivas futuras. Apenas três dos respondentes confessaram alguns receios mais directamente relacionados com a ajuda, o controle e o acesso restrito que alguns dos conteúdos e ferramentas da Internet impõem às crianças: «Terei de ter em atenção que há sites na Internet e mesmo alguns instrumentos de trabalho que existem num computador e que não são apropriados para as crianças.» (a3); «Terei de ter cuidado com a selecção da informação, se for para trabalhar [...] com as crianças.» (a5); «Não sei a evolução que estas novas tecnologias irão sofrer. Vou ter que estar sempre a actualizar-me para poder estar a par das novidades e para as saber utilizar, uma vez que as crianças vão precisar da minha ajuda.» (a1).

No que se refere às TIC, mais concretamente, é possível inferir das respostas dadas que a maioria dos participantes parece possuir as capacidades básicas: gravar um documento, procurar e abrir documentos previamente gravados, aceder a uma página web, navegar em páginas da WWW (avancar, retroceder, *links*), usar motores de busca, gravar uma imagem a partir de uma página WWW, enviar ficheiros através do MSN, usar as ferramentas do Chat (IRC, ICQ, MSN...), usar o correio electrónico, trabalhar com software educativo, participar em fóruns de discussão. Já no que se refere às funcionalidades mais avançadas da Internet – participação em *blogs*, transferência de ficheiros [através de ftp], criação de páginas web –, são muito poucos os participantes que afirmam dominá-las.

Relativamente à frequência de uso de algumas das potencialidades do computador e da Internet, o processador de texto, o correio electrónico, o Chat e o browser da Internet são os mais usados pela generalidade dos participantes. Em contrapartida, os fóruns, os *blogs* e os CD-Rom são os menos utilizados. Cinco participantes responderam mesmo que nunca haviam participado num fórum, tendo quatro deles afirmado que nunca o tinham feito num *blog* (um dos indivíduos confessou mesmo desconhecer este último). Curiosamente, um dos participantes (a7) afirmou que nunca havia usado o Chat.

Questionados, desta vez, acerca do(s) objectivo(s) que estariam por detrás do uso de cada uma dessas potencialidades, ficámos a saber que o correio electrónico, o browser da Internet e a transferência de ficheiros são usados pela maioria dos participantes com finalidades lúdicas e educativas. Já no que se refere ao processador de

texto, ao fórum e ao CD-ROM, estes parecem ser mais utilizados para fins educativos, como seria, aliás, de esperar, uma vez que, de entre todos, parecem ser esses os mais usados, habitualmente, em contexto de aula. O Chat e os *blogs*, por seu lado, servem mais propósitos de lazer.

No que diz respeito ao eLearning, mais especificamente, nenhum dos participantes frequentou cursos a distância ou na modalidade de blended-learning na óptica do utilizador.

De acordo com as respostas dadas, os indivíduos, de um modo geral, para além de preferirem a aprendizagem presencial à aprendizagem on-line, revelam ainda apetência pelas discussões on-line com os colegas em detrimento das discussões on-line com o professor e pelo controle e gestão da própria aprendizagem.

A maioria, isto é (onze participantes) afirmou ainda sentir aprender mais em ambientes de blended-learning (on-line e presencialmente). Apenas quatro indivíduos disseram sentir aprender mais presencialmente e um em ambiente on-line, exclusivamente. Todos os participantes foram ainda unânimes em responder que a avaliação do desempenho era mais correcta presencialmente do que on-line.

Ainda no âmbito da relação que os dezasseis alunos estabelecem com o e-Learning, estes, quando questionados acerca dos motivos que os levavam a sentir um maior à vontade nos cursos on-line, responderam que conseguiam expressar-se sem constrangimentos (sete indivíduos), não se sentiam tão intimidados com a presença dos outros (quatro participantes), tendo ainda um dito que conseguia dar uma melhor resposta às solicitações do curso neste ambiente de aprendizagem.

Curiosamente, com uma experiência quase nula em termos de e-learning, praticamente todos os participantes se mostraram bastante abertos a estes ambientes de aprendizagem mais inovadores, como acabámos de observar. Esta postura não deixava, assim, de ser promissora para o trabalho empírico que pretendíamos levar a cabo.

Quanto às plataformas a utilizar na experiência, uma esmagadora maioria dos participantes (quinze indivíduos) considerou saber trabalhar com o Blackboard, tendo um indivíduo afirmado conhecer o Scale. O à vontade confessado de praticamente todos os indivíduos com o ambiente Blackboard ficará a dever-se, em grande parte, ao facto de estes estudantes já terem tido a oportunidade de trabalhar com a plataforma, no âmbito da disciplina de Tecnologia Educativa, algumas semanas antes do início do trabalho empírico, como já sublinhámos, no capítulo anterior.

O perfil que acabámos de traçar explica também, de algum modo, a relativa facilidade com que os alunos se viriam a familiarizar com a plataforma Scale e respectivas ferramentas, como observaremos, mais à frente.

No que concerne o tipo de modalidade de trabalho eleita, a maioria dos respondentes (treze alunos) disse preferir trabalhar individualmente na Internet, apontando, para isso, algumas razões: distrai e dispersa menos, permitindo uma melhor concentração; há uma maior liberdade e um maior à vontade para realizar as tarefas; é mais fácil, rápido, eficaz, menos confuso e menos complicado para a execução das tarefas. Relativamente a este aspecto, a situação parece não se ter alterado muito, após o trabalho empírico, tendo apenas os participantes a7 e a9 modificado, ligeiramente, a sua opinião.

Por outro lado, se, à entrada do trabalho empírico, muitos dos alunos fizeram depender de certas circunstâncias a opção por ambas as modalidades de trabalho – «Individualmente, pois como não gosto muito de trabalhar com computadores, quando trabalho sozinha faço-o à minha maneira. Em pares, pois às vezes tenho algumas dúvidas, e dá sempre jeito ter alguém ao lado a dar-nos uma ajudinha, ou até a ensinar-nos.» - a7 –, à saída da experiência, acabaram por ser mais peremptórios em relação a essa mesma preferência: «Em pares, pois gosto de ter quem me dê algumas directrizes e apoio.» (a7). Vale ainda a pena transcrever, a esse propósito, resposta que um participante dá, à entrada da experiência:

a13:

«Individualmente, porque, deste modo, apreendemos com mais facilidade certas atitudes e parâmetros utilizados. Devido também à existência de diversas distrações que ocorrem quando não me encontro sozinha a elaborar os trabalhos. *No meu ponto de vista a Internet deve ser, assim, abordada para uma maior apreensão e aquisição de conhecimentos*, pois o facto de eu gostar de um determinado assunto, não exige que o meu «companheiro» o aceite e goste da mesma maneira.»<sup>124</sup>

Este aluno parece revelar, aqui, uma noção, de certo modo, redutora, no que respeita às múltiplas tarefas individuais e/ou colaborativas que podem ser realizadas em ambiente virtual, uma vez que, para ele, a Internet parece servir apenas para uma aquisição “solitária” do conhecimento.

Ainda no âmbito das duas modalidades de trabalho, muitos dos participantes acreditam que o trabalho individual on-line permite uma melhor aprendizagem, avançando, para isso, algumas justificações: «porque assim consigo desenvolver mais as minhas capacidades de navegação na net [...]» (a5); «porque penso que o trabalho, a pesquisa é mais eficaz quando assim é efectuado» (a8); «Individualmente porque desse modo apreendemos com mais facilidade certas atitudes e parâmetros utilizados [...]» (a13); «Existem processos de aprendizagem que se desenvolvem com mais sucesso se forem trabalhados individualmente.» (a13); «Porque para mim é mais rentável, já que estou mais concentrada.» (a16).

São vários os estudos que têm sido consagrados à implementação do trabalho colaborativo no ensino superior, nomeadamente no que diz respeito aos seus impedimentos. E esta preferência maioritária dos alunos pelo trabalho individual não deixa de ir ao encontro dos resultados já apurados nalgumas dessas investigações (Alder-

---

<sup>124</sup> O sublinhado é nosso.

man, 2000; Hartley, 1999; Stacey & Rice, 2002; Wentzel & Watkins, 2002). Com efeito, como o atestam algumas delas, são diversos os obstáculos que os estudantes interpõem ao trabalho colaborativo: preferência pelo ensino do professor-perito, resistência em negociar com os outros, convicção de que o trabalho colaborativo não vai ao encontro das suas necessidades pessoais ou perfil, etc. (Alderman, 2000; Hartley, 1999). Stacey e Rice, por exemplo, concluíram, num estudo realizado, que, de uma forma geral, os estudantes, embora reconheçam as vantagens do trabalho colaborativo, continuam a preferir o trabalho individual por este lhes dar outra autonomia, que, no entender deles, lhes proporciona uma aprendizagem mais eficaz: «some distance students complained that they chose to work at a distance as they preferred their independence and the ability to work at their own pace and did not learn well in groups, though they understood the advantages of the medium in their learning.» (Stacey & Rice, 2002:331). Hartley, por seu lado, procura avançar uma explicação para esta tendência, fazendo recair a responsabilidade sobre a competitividade que o ensino superior costuma estimular, frequentemente, no seio dos estudantes: «resistance to participation may come from competitive spirit promoted at the university, hindering a collaborative effort.» (Hartley, 1999:7). Uma das soluções para combater este individualismo passaria, assim, pela promoção do trabalho cooperativo entre os alunos, que, para além de mais vantajoso, muitas vezes, para a aprendizagem, é também uma das competências cada vez mais solicitadas e valorizadas, na sociedade contemporânea.

Depois do trabalho empírico, em que uma das dominantes acabou por ser o trabalho colaborativo, neste caso em pares, os alunos mantiveram, de um modo geral, a mesma postura em relação a esta preferência, tendo-se registado apenas três opiniões mais específicas e mais ponderadas, reflexo, possivelmente, do trabalho realizado: «Depende. No caso da argumentação é nítido que trabalhar em pares é muito mais rentável. No entanto, continuo a achar que, no que diz respeito à pesquisa (por ex.) prefiro a prática individual da mesma.» (a10); «Em pares, pois gosto de ter quem me dê algumas directrizes e apoio.» (a7); «Em pares, porque gosto de ter opiniões dos outros acerca dos meus trabalhos.» (a9). Parece, pois, que o trabalho colaborativo on-line levado a cabo, durante a experiência, influenciou, de alguma forma, a opinião destes três indivíduos, como no-lo mostram as respostas acima.

Reacção contrária é a adoptada pelos restantes participantes, que mostraram preferência por uma modalidade alternada de trabalho na Internet, isto é, individualmente ou em pares, dependendo da situação ou das dificuldades sentidas, como os próprios admitiram. Veja-se, a título de exemplo, as respostas abaixo:

a3:

«[...] quando trabalhamos em pares ou em grupo, caso nos sujam dúvidas, podemos sempre ter alguém próximo a quem perguntar.»



a10:

«É um pouco relativo. Para pesquisar informação, por exemplo, prefiro trabalhar sozinha!! No entanto, na realização de trabalhos é útil ter outro alguém para nos corrigir, ajudar a decidir, etc.»

O trabalho colaborativo é, assim, visto por muitos dos alunos como um meio alternativo de suporte e ajuda apenas («caso nos surjam dúvidas»), não servindo, na perspectiva de uma grande parte deles, tanto os propósitos de aprendizagem e construção conjuntas do conhecimento. É, por isso, também que a preferência pelo trabalho individual ou em pares parece estar ainda fortemente dependente do maior ou menor à vontade com as TIC e da maior ou menor complexidade das actividades a desenvolver. Isto é, à medida que as tarefas se tornam mais difíceis, maior é a necessidade de trabalhar em pares, uma vez que os indivíduos se sentem mais apoiados.

De sublinhar ainda que a maioria dos participantes (11) revelou preferir escrever directamente no papel e, só depois, no computador, avançando, para isso, várias razões: nem sempre o computador está disponível, sendo mais prático e mais rápido escrever em papel (5); devido a hábitos adquiridos (4); facilita o pensamento (2) e as ideias não se perdem tanto, possibilitando, assim, uma melhor organização (2) e apropriação da informação (2). Vejamos, a título de exemplo, algumas das respostas dadas, à entrada do trabalho empírico:

a3:

«Quando escrevo no papel, parece que as ideias surgem mais facilmente. Apesar de escrever com alguma rapidez no computador e de não ter dificuldades, é sempre mais interessante ter as ideias num papel. Até porque é mais fácil ter um papel à mão para rascunhar qualquer coisa do que um computador.»

a7:

«gosto de riscar o que escrevo, e enerva-me ter de demorar horas a escrever um texto em computador que demoraria pouquíssimo tempo a escrever à mão [...]»

a12:

«porque organizo primeiro a informação que acho mais importante e, para mim, torna-se mais fácil passar depois a informação já organizada [para o computador]<sup>125</sup>.

Por outro lado, aqueles que optam por escrever directamente no computador (cinco indivíduos) afirmam ser esta uma maneira mais rápida (4) e mais prática (3), e ainda um meio com mais funcionalidades, facilitando a organização e a correcção da escrita. Porém, o motivo principal que leva estes mesmos alunos a escrever directamente no computador parece estar mais relacionado com aquilo que é exigido pelo próprio professor:

---

<sup>125</sup> O parêntesis é nosso.

a14:

«se tiver bastante tempo para o fazer, por exemplo em trabalhos escritos a longo prazo, prefiro escrever antes a informação em papel porque caso contrário limito-me a só poder trabalhar quando estiver frente ao computador. E também para organizar melhor a informação e mesmo a apropriar mais facilmente. Porém, se não tiver muito tempo, prefiro escrever directamente para o computador para rentabilizar o tempo de trabalho.»

a16:

«Pois a maioria dos trabalhos que temos de entregar tem que ser apresentados com suporte escrito a computador e como tal, ao fazê-lo directamente no computador estou a rentabilizar mais o meu tempo.»

Relativamente à escrita, a maioria dos alunos parece, pois, sentir-se mais à vontade e preferir ao teclado do computador o contacto directo com o papel, uma vez que, no seu entender, este acaba por facilitar mais a organização e a apropriação da informação, estimulando mais, ao mesmo tempo, a reflexão e o raciocínio. Aqueles que optam pela escrita directamente no computador advogam, ao contrário destes, razões mais de ordem prática, como acabámos de observar. Por seu lado, os alunos que escolhem o computador apontam três razões principais: rentabiliza mais o trabalho, facilita a escrita e a maioria dos trabalhos têm de ser passados a computador.

Curiosamente, após o trabalho empírico, a situação inverte-se. Isto é, os participantes que preferem escrever directamente no computador (9) passam a estar em maioria, sendo as razões apontadas para a escrita directa no papel basicamente as mesmas. De notar, porém, que, ao contrário do que acontece, à entrada, alguns dos motivos mais apontados acabam por sê-lo menos, à saída, e vice-versa. Assim, o facto de o computador ser mais prático, razão apontada por um número relativamente significativo de participantes (5), acaba por ser referida por um indivíduo apenas, à saída; por outro lado, o facto de a escrita no papel facilitar a organização acaba por ser mais mencionado à saída do trabalho empírico do que à entrada. Por seu lado, os participantes a6, a7, a9 e a13 passam a preferir escrever directamente no teclado do computador. Comparemos, por exemplo, as respostas que a6 dá à entrada e à saída da experiência: «Acho que escrevendo directamente no papel as ideias afluem mais facilmente do que quando escrevo no computador. Ao fazer algum trabalho directamente no computador por vezes perco-me.» (entrada); «No computador, porque depois ao passar no computador posso emendar erros ou modificar algumas coisas.» (saída). O participante a7, por seu lado, dá respostas totalmente opostas uma à outra, em ambos os momentos do trabalho empírico: «Gosto de riscar o que escrevo e enerva-me ter de demorar horas a escrever um texto em computador, que demoraria pouquíssimo tempo a escrever à mão, entre outras coisas.» (entrada); «No computador. É um processo mais rápido.» (saída). Por outro lado, ainda que os participantes a6, a9 e a13, que afirma-

vam, inicialmente, preferir a escrita directamente no papel, revelem, à saída da experiência, preferência por escrever directamente no computador, as razões, essas, não se alteram muito: «uma vez que todos os trabalhos que hoje em dia tenho que apresentar têm que ser passados no computador, poupo trabalho se escrever directamente» (a10); «Adianto trabalho. Como entrego todos os trabalhos e não só a computador só me facilita fazê-lo directamente.» (a10); «Pois poupo tempo.» (a16).

Não são, pois, apontados motivos de ordem cognitiva, mas antes razões de índole prática, exclusivamente. Com efeito, e à semelhança do que já havia sucedido à entrada do trabalho empírico, a opção pela escrita directa no papel, à saída, parece ficar a dever-se, uma vez mais, segundo muitos dos alunos, a uma maior facilidade sentida ao nível da organização da informação e da fluidez do pensamento: «Quando estou a escrever no papel parece que as ideias surgem mais facilmente.» (a3); «as ideias fluem de forma diferente.» (a11); «[...] prefiro porque consigo estruturar melhor o texto.» (a5); «Consigo organizar melhor a informação em suporte escrito para posteriormente passar para o computador.» (a14).

Questionados, desta vez, a respeito da necessidade de serem apoiados por alguém on-line, a maioria afirmou ser necessário o apoio de um tutor, encarando-o, principalmente, como um orientador do processo de aprendizagem e um apoio a dúvidas e dificuldades que possam, eventualmente, surgir: «Preciso [do apoio do tutor]<sup>126</sup>, porque, desse modo, poderei esclarecer dúvidas e ter logo feedback, compreendendo assim se me encontro no caminho certo ou não.» (a10); «Preciso, porque o ensino presencial é indispensável.» (a11); «Não é que seja muito necessário, mas certamente que um professor a apoiar os nossos actos e a corrigir os nossos erros é bastante positivo na nossa construção profissional, até porque o surgir de uma dúvida poderá ser tirada por este, sendo ele um professor não totalmente presente, mas também não constantemente ausente.» (a13). Ainda a esse propósito, um outro participante acrescenta: «Na minha opinião nada substitui o ser humano com a mesma eficácia.» (a11). Após o trabalho empírico, temos três participantes (a4, a9, a12) que mudam de opinião e afirmam prescindir da ajuda do tutor, justificando isso, sobretudo, com a prática já adquirida com as TIC.

Face ao exposto, somos levados a concluir que os alunos, de uma maneira geral, parecem dominar as noções e operações básicas do computador, na óptica do utilizador. Para além disso, todos os participantes já estavam familiarizados com o Blackboard, a plataforma de suporte ao estudo, uma vez que, para além de ser a plataforma adoptada pela Universidade de Aveiro, já haviam tido algumas sessões de trabalho com ela, no âmbito da disciplina de Tecnologia Educativa. Quanto ao Scale, plataforma completamente desconhecida de todos os participantes é de referir que esta já havia também sido trabalhada com os alunos, numa das sessões do trabalho

---

<sup>126</sup> O parêntesis é nosso.

empírico, com vista a facilitar e a potenciar as diversas actividades a realizar, *aposteriori*, em ambiente on-line.

Globalmente, pareciam, pois, estar reunidas as condições, a nível informático, para que o trabalho pudesse vir a decorrer sem percalços de maior.

Para além das TIC e do e-Learning, quisemos também saber o tipo de relação com a leitura, a escrita e a TDN com que partiam os alunos para o trabalho empírico, numa tentativa de apurar resultados e conclusões mais consistentes relativamente à representação e evolução dessas mesmas vertentes, ao longo do trabalho empírico.

#### 4.1.2 Leitura, escrita e TDN

Na senda de uma linha de investigação que encara a escrita em termos de gestão de uma série de conflitos e tensões, procurou-se, ao mesmo tempo, fazer o levantamento das percepções dos alunos relativamente à leitura, escrita e anotações, principalmente. Rynck (2004), apoiado em Dabène e Reuter, defende, a esse propósito, que a produção de escritos reflecte as representações que os alunos têm desses mesmos escritos. Logo, um conhecimento antecipado destas percepções ajudará a entender melhor algumas das estratégias e dificuldades subjacentes a essas produções «les représentations que se font les étudiants de la tâche, plus précisément du texte à produire, et, indissociablement, de leur activité dans cette tâche, exercent une influence observable sur les textes produits. Prendre en compte les représentations des étudiants dans leurs pratiques d'écriture pour mieux comprendre ces pratiques [...]» (Rynck, 2004:97)<sup>127</sup>.

##### 4.1.2.1 Relação dos participantes com a leitura

Relativamente à leitura, a maioria dos participantes, para além de gostar de ler e de ter, desde muito cedo, hábitos de leitura, considerou ler bem, acrescentando ainda que lia, habitualmente, por lazer e para estudar. A maior parte dos alunos acrescentou ainda ter por hábito elaborar sínteses/sumários, tirar dúvidas/trocar opiniões com outras pessoas sobre as leituras feitas e reler os documentos escritos, sempre que não

---

<sup>127</sup> Mais adiante, no mesmo artigo, Rynck acrescenta: «Dans une perspective didactique, opter pour un examen corrélé des productions écrites des étudiants et des représentations qu'ils se font de leurs pratiques d'écriture permet à mon sens de dépasser une appréhension de leurs difficultés potentielles comme étant symptomatiques d'un manque ou d'un écart, et de rompre avec une conception réductrice de l'apprentissage [...]» (In Rynck (2004). «Construire la problématique d'un rapport de stage: les difficultés d'étudiants du second cycle». In Boch, F. ; Laborde-Milaa, I. ; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires», *Pratiques* n° 121-122, juin 2004, p. 97).

os compreendiam. Uma esmagadora maioria considerou também ser a leitura importante para o êxito acadêmico.

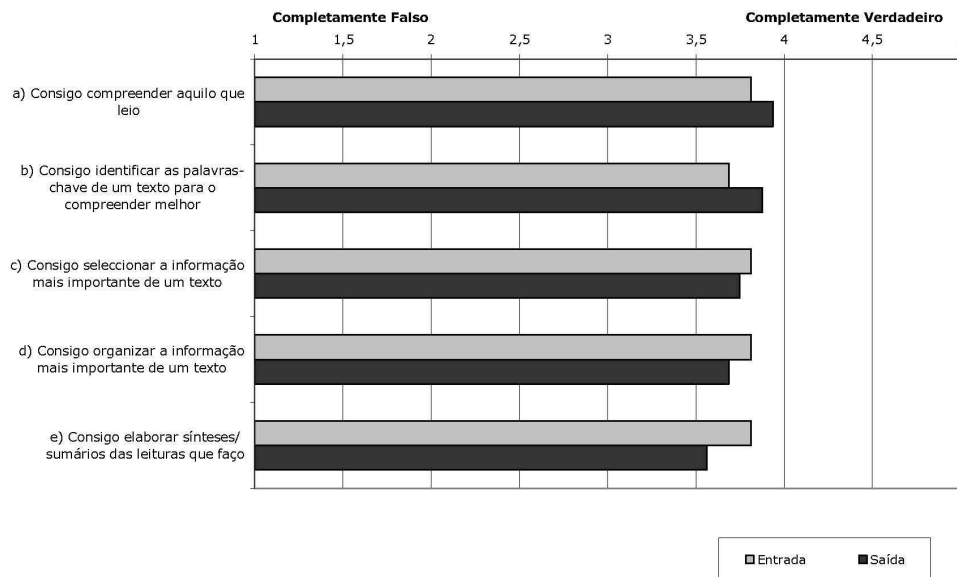
No que diz respeito às competências de leitura, a maior parte dos indivíduos considerou, uma vez mais, compreender, frequentemente, o que lê; saber seleccionar e organizar a informação mais importante de um texto; ser capaz de elaborar sínteses e sumários das leituras feitas; conseguir identificar as palavras-chave de um determinado texto. É o que procura mostrar o gráfico a seguir:



**Gráfico 1** – Percepção dos participantes acerca das competências gerais de leitura, à entrada do trabalho empírico

Como mostram os valores, a percepção que a maioria dos alunos têm em relação às suas próprias competências de leitura situa-se, ligeiramente, acima da média (praticamente um ponto percentual a mais da escala usada por nós). Por conseguinte, nenhum destes indivíduos manifesta uma representação negativa relativamente às suas competências enquanto leitores. No que concerne os diferentes itens avaliados, a opinião é similar, verificando-se apenas um ligeiríssimo recuo no que toca à capacidade de identificar as palavras-chave do texto escrito.

Por outro lado, se compararmos os resultados referentes à representação que os participantes têm relativamente ao domínio de cada uma dessas competências, antes e após o trabalho empírico, facilmente se conclui que a maioria dos sujeitos não altera, de um modo geral, muito a sua opinião, como ilustram os valores abaixo:



**Gráfico 2** – Percepção dos participantes acerca das competências gerais de leitura à entrada e à saída do trabalho empírico

No entanto, uma análise mais atenta do gráfico permite-nos observar que se regista uma ligeira diferença em termos de postura, à saída da experiência. Ou seja, como mostra uma comparação dos resultados obtidos, antes e após a experiência, regista-se a existência de um ligeiro recuo para alguns indivíduos (a4, a6, a7, a11, a14), ao nível da segurança, no que diz respeito às capacidades de selecção, organização e síntese da informação, a partir da leitura, acaba por ser mais acentuado ainda no caso desta última competência.

Assim, cerca de três alunos, em média, parecem sentir não dominar tão bem a selecção, organização e síntese da informação, após a experiência. De destacar o caso particular do participante a14, que, de uma percepção francamente positiva relativamente ao domínio das competências de selecção/organização da informação e de identificação das palavras-chave, no texto escrito, acaba por ter, no final do trabalho empírico, uma percepção claramente inversa.

Essa modificação de resultados, da entrada para a saída do trabalho empírico, parece reflectir a aquisição de uma maior consciencialização de alguns alunos relativamente às dificuldades inerentes à selecção e gestão da informação. A metacognição deste aspecto parece, assim, ter saído mais enriquecida e reforçada com a experiência para cerca de um terço dos alunos, o que, do ponto de vista didáctico, é, já por si, um aspecto positivo.

Em contrapartida, a representação em relação às restantes competências (compreensão e identificação das palavras-chave) acaba por ser mais positiva. Com efeito,

alguns participantes parecem sentir dominar melhor a compreensão do texto (a4, a8, a13 e a14) e a identificação das palavras-chave (a4, a7, a8 e a10), após o trabalho empírico. Apenas três indivíduos pensam não dominar tão bem estas duas competências, nesse momento do trabalho: a6, no caso da primeira competência; os participantes a3 e a14, na segunda.

Ainda no âmbito da mesma questão, convirá acrescentar que, de entre os dezasseis participantes, quatro acabaram por manter, na íntegra, a percepção adoptada à entrada do trabalho empírico relativamente ao domínio das competências gerais de leitura.

Como defende Colaço, «para que a leitura resulte num processo eficaz, o professor deve estar consciente da forma como, ele próprio, entende a leitura, uma vez que as suas concepções sobre os conteúdos que lecciona são fundamentais na tomada de decisões relativamente à sua intervenção pedagógica» (Colaço, 2001:42). Partilhamos inteiramente desta posição, tendo, nesse sentido, procurado sondar a posição dos futuros professores, em relação a este aspecto.

Assim, questionados acerca do que entendiam por leitura eficaz, a maioria dos participantes defendeu, à entrada do trabalho empírico, que ler bem era compreender o texto (doze participantes), tendo ainda um terço afirmado que uma boa leitura implicava, necessariamente, uma boa apropriação da informação (5). Assim, ler bem, para alguns destes alunos, é «entender aquilo que se lê e conseguir aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos.» (a2); «conseguir apropriar informação através de um texto e compreendê-lo, de modo a que o possamos explicar a outrem, caso seja necessário.» (a14). Só uma minoria dos participantes afirmou, à entrada do trabalho empírico, que uma boa leitura dependia do conhecimento prévio do leitor (2) ou da familiaridade com o vocabulário (2).

Por outro lado, um número ainda significativo de sujeitos entendeu que ler bem é ler numa voz alta e compreensível (5) e de uma forma pausada (3), com respeito pelas normas gramaticais (2). Para a1, por exemplo, ler bem é «ler, entoadamente, com as pausas necessárias, é dar expressividade ao texto.»

Estas percepções parecem denotar, na maior parte dos alunos que participaram no estudo, a preponderância de uma concepção mecânica e de uma óptica tradicional da leitura (leitor passivo e receptáculo de conhecimento, exclusivamente proveniente de fontes externas; descodificação mecanizada de palavras<sup>128</sup>) em detrimento dos modelos interactivos, que, ao contrário da primeira, entendem a leitura como um pro-

---

<sup>128</sup> Tavares e Alarcão defendem, acerca do mesmo assunto, o seguinte: «A leitura é uma tarefa complexa que depende de uma multiplicidade de processos perceptivos, linguísticos e lógicos [...] é um processo interactivo que não pode ser considerado equivalente à pura descodificação sequencial de unidades básicas de percepção como elemento necessário e suficiente para a interpretação global de um texto.» (Alarcão. I. & Tavares, J. (1988) [coord.]. *Análise psicológica e linguística do acto de ler e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira. 6º Documento de trabalho – A leitura como um processo de resolução de problemas*. Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores, p. 2).

cesso interactivo e estratégico que implica o leitor, o texto e o contexto (Colaço, 2001).

Estas representações não deixam de coincidir com alguns dos resultados apurados por Sim-Sim (2001), junto de futuros professores do 1º Ciclo: «Invariavelmente, ler para eles é simplesmente decifrar, i.e., traduzir letras em sons, e ensinar a ler significa ensinar as letras. Se não lhes desconstruirmos estas noções, tudo o que aprenderão sobre leitura será construído sobre um conhecimento prévio enviesado.» (Sim-Sim, 2001:3). Colaço apura resultados parecidos:

«Notámos também que uma das competências de leitura mais valorizada [pelos alunos futuros professores do 1º Ciclo]<sup>129</sup> é a competência de leitura em si, ou seja, ler é importante para ler cada vez melhor. Este resultado leva-nos a subentender a valorização da leitura mecânica, associada à pronúncia correcta das palavras, e não propriamente à interpretação. Outra das competências também valorizadas por estes alunos é a competência linguística, nomeadamente o conhecimento lexical. [...] os resultados sugerem-nos ainda que as concepções de leitura dos alunos pressupõem a preferência por estratégias ascendentes de leitura, como por exemplo a descodificação do vocabulário, em vez da preferência por estratégias descendentes de leitura, como é o caso de identificar a ideia principal do texto.» (Colaço, 2001:67).

A leitura é, assim, vista pelos alunos mais como um meio de aquisição da estrutura e “manuseamento” escrito e oral superficiais e/ou ascendentes da língua e não tanto como um processo cognitivo complexo e essencial à apropriação e construção do conhecimento, como acabámos de observar. Estes resultados podem levar a questionarmo-nos se essas representações não serão, em parte, o reflexo do modo como é construído, muitas vezes, o processo de ensino-aprendizagem da competência da leitura, em contexto de aula.

Alguns dos participantes, no entanto, parecem ter uma percepção mais apurada do acto de ler. É o caso, por exemplo, de a1, que associa, sobretudo, a leitura eficaz de um texto à sua compreensão:

«[Ler bem] é compreender o texto. Pode não ser na sua totalidade, mas captar as ideias principais. Não basta saber ler bem uma frase, também é importante conhecer o seu conteúdo. Também é pertinente afirmar que para ler bem se devem conhecer os sinais de pontuação e o que estes fazem num texto. Ler com o ritmo certo, o tom certo pode ajudar na compreensão do texto. O facto de conhecer as palavras também ajuda. [...]»

Este aluno, como ilustra o excerto, parece ter bem a noção de que uma boa ou má leitura está estreitamente relacionada com uma boa ou má compreensão do conteúdo do texto, dependente, por seu lado, dos conhecimentos prévios do leitor.

Como afirma Chevalier (1992), ler consiste, principalmente, em fazer intervir os nossos conhecimentos, gerando-se, a partir daí, um vaivém constante entre a obra e o leitor. Não se trata, pois, de identificar e combinar letras, simplesmente, ou de seguir, à risca, um encadeamento de palavras, estratégias que só prejudicam a compreensão do documento:

---

<sup>129</sup> O parêntesis é nosso.



«Quanto mais o leitor souber utilizar os seus conhecimentos, menos ele necessita de informações visuais para identificar letras ou palavras. Esta troca entre informações visuais e não visuais é determinante para se atingir uma leitura clara. Quem se apoia essencialmente no que está escrito sobrecarrega o seu sistema visual, lê na “escuridão” e compreende mais dificilmente. Em compensação, o leitor que mobiliza os seus conhecimentos, que tem em conta o contexto, antecipa-se às palavras: pode contentar-se em afluí-las, não tem necessidade de nelas se deter, a sua leitura é facilitada.» (Chevalier, 1992:33)

Esta passagem ilustra bem a perspectiva interactiva da leitura, surgida nos anos 80, apoiada no fundamento construtivista de que a percepção consiste em organizar a informação em consonância com os conhecimentos prévios do leitor. E é a partir do cruzar da informação do texto com a que o leitor já possui que parece resultar a compreensão, como ainda veremos, mais adiante, no presente estudo.

A percepção que outro dos participantes tem de uma leitura eficaz revela, por outro lado, a consciência que possui relativamente à importância e transversalidade da leitura: «[...] há que ter noção que ler é um aspecto bastante importante não só a nível da Língua Portuguesa, visto que a leitura se utiliza para todas as outras disciplinas que fazem parte do nosso currículo.» (a13). Para a2, ler bem é ainda «conseguir compreender o que a leitura me quer transmitir», acrescentando a3 que a leitura «é indispensável para a compreensão e interpretação do texto.»

À saída da experiência, ainda que com menos aspectos da leitura mencionados<sup>130</sup>, as respostas, no geral, embora bastante mais lacónicas, acabam por se manter. Exceptuam-se, em particular, os participantes a11 e a16, que apenas realçam, à entrada, aspectos ligados à eficácia da leitura oral («[Para mim, ler bem é...] fazê-lo de forma esclarecedora, com entoação de acordo com o tipo de circunstância e mensagem que o texto transmite, utilizando as pausas de forma correcta.» - a11; «Conseguir ler qualquer tipo de texto mostrando ter uma boa dicção, à vontade, autoconfiança...» - a16), acabando, no entanto, por destacar vertentes mais relacionadas com a leitura propriamente dita, à saída do trabalho empírico: «perceber as ideias do texto» (a11); «É conseguir ler um texto correctamente respeitando a pontuação, tendo uma boa dicção e que depois da leitura os receptores tenham apreendido a informação do texto correctamente.» (a16). Em contrapartida, temos também os participantes a3, a6 e a12 que procedem de modo inverso, isto é, sublinham, à saída da experiência, aspectos relativos à leitura oral, exclusivamente, e, logo, não relacionados com uma leitura de compreensão e apropriação de conhecimento, como fazem à entrada (vide anexos 8 e 11).

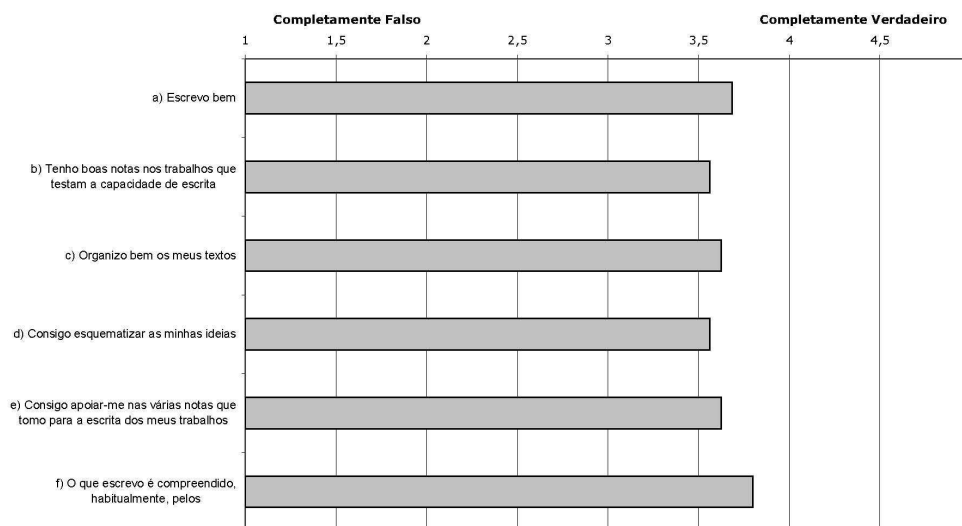
Para além da leitura, procurámos, como já foi referido, clarificar um pouco melhor a relação dos alunos com a escrita. É o que veremos a seguir.

<sup>130</sup> A familiaridade com o vocabulário e os conhecimentos prévios, enquanto factores imprescindíveis a uma leitura eficaz, referidos, à entrada do trabalho empírico, por alguns participantes, não são contemplados nas respostas à saída, por exemplo.

#### 4.1.2.2 Relação com a escrita

A maioria dos participantes afirmou escrever com regularidade e gostar de o fazer, acrescentando cerca de metade ter por hábito escrever por lazer. A maior parte dos participantes disse ainda que costumava esquematizar as ideias e rever os textos, antes de os considerar prontos, apoiar-se na tomada de notas para a sua escrita e, ainda, solicitar a revisão/correção dos escritos a terceiros.

No que toca, mais especificamente, às competências de escrita, a maioria considerou saber escrever razoavelmente bem, como mostra o gráfico abaixo:



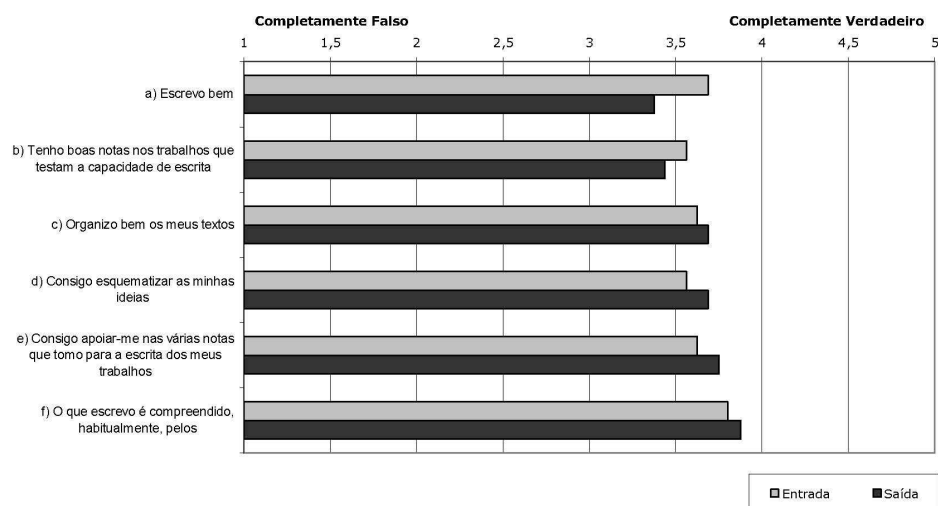
**Gráfico 3** – Percepção das competências gerais de escrita, por parte dos participantes, à entrada do trabalho empírico

A representação gráfica dos valores permite-nos ver que, à semelhança do que já havia sucedido com a representação para as competências gerais de leitura, a percepção, aqui, também se situa, de um modo geral, acima da média, à entrada do trabalho empírico, ainda que de um modo mais recuado, apesar de tudo, no que se refere às competências de escrita, como no-lo mostra a comparação entre os resultados obtidos para ambas as representações. Isso parece significar que os alunos se sentem, de um modo geral, mais confiantes, no que se refere às suas competências de leitura.

Foram algumas as razões avançadas pelos indivíduos para justificar esta percepção otimista. Assim, os participantes afirmaram que, para além de os outros compreenderem o que escreviam, tinham bons resultados nos trabalhos que testavam a

capacidade escrita, acrescentando ainda que conseguiam esquematizar as ideias, organizar bem os textos e apoiar-se nas anotações que tiravam para a elaboração dos escritos.

Por outro lado, observa-se, à saída do trabalho empírico, que um número significativo de participantes altera a percepção inicial relativamente ao domínio de algumas das competências gerais de escrita, como ilustra o gráfico a seguir:



**Gráfico 4** – Percepção das competências gerais de escrita, por parte dos participantes, à entrada e à saída do trabalho empírico

Observa-se que, de uma maneira geral, os alunos passam a ter uma visão mais negativa relativamente ao item “escrevo bem”, à saída do trabalho empírico, como mostram os valores expostos acima. Já no que diz respeito às competências da sistematização/organização da informação e ao uso eficaz das anotações, os participantes parecem mostrar-se, ligeiramente, mais confiantes.

Curiosamente, e apesar de se registar, no final da experiência, uma representação mais positiva em relação à maioria das competências de escrita, os participantes, dão, à revelia disso, mostras de uma percepção mais negativa relativamente ao item “escrevo bem”, que implica e subsume, necessariamente, os restantes. De sublinhar também o caso isolado do participante a6, que revela uma percepção bastante mais positiva em relação a praticamente todas as competências de escrita, após o trabalho empírico, e, ainda, o caso inverso do participante a14, que denota muito menos optimismo, nesse momento do trabalho, no que se refere ao domínio dessas competências (*vide* anexo 11).

No que respeita à concepção daquilo que poderá ser uma boa escrita, um número relativamente significativo de alunos sublinha, preferencialmente, os aspectos linguísticos (erros ortográficos, regras gramaticais, vocabulário, pontuação, caligrafia, sintaxe). Assim, oito indivíduos defendem que escrever bem é não dar erros ortográficos, afirmando sete deles que uma escrita eficaz passa também por respeitar as normas gramaticais. Esta preocupação com os diversos aspectos linguísticos, sobretudo, é visível nas respostas dadas por alguns dos alunos, que acabam por destacá-los, em exclusivo: «[...] é não dar erros cumprindo as regras gramaticais com uma caligrafia legível» (a2); «de uma forma geral, saber pontuar uma frase para lhe dar sentido, para que o leitor a possa compreender.» (a6); «escrever sem erros de concordância de acordo com o funcionamento da língua e com uma caligrafia legível e correcta.» (a8); «saber escrever implica uma boa sabedoria a nível gramatical, ortográfico, pontuação...» (a13); «Conseguir elaborar um texto que possua boa estrutura gramatical e ortografia correcta. Para além disto, um texto bem escrito também deverá ser sinónimo de texto apelativo.» (a16). Já havíamos observado, mais acima, que este tipo de preocupação é também expressa na percepção que os alunos têm de uma leitura eficaz.

De acordo com alguns estudos já feitos, esta percepção que uma boa parte dos participantes tem da escrita parece não diferir muito da dos alunos de níveis de escolaridade inferiores, que valorizam aspectos “menores” da escrita em detrimento da sua organização. Reuter (2004), através da análise das respostas dadas a um questionário destinado a apurar as representações da escrita de alunos do 2º Ciclo, conclui que estes privilegiam aspectos mais formais da escrita: «la conception de l’écrit est réduite à des unités infratextuelles (lettres, mots, phrases...) occultant en grande partie l’écrit comme organisation d’ensemble et ses dimensions pragmatiques» (Reuter, 2004:164). Além disso, o ensino da escrita em contexto escolar incide, muitas vezes, a sua atenção sobre o seu lado mais estético e literário em detrimento dos escritos de teor mais utilitário. Isso faz com que as representações que os alunos têm da escrita sejam ainda mais distorcidas, acabando, dessa maneira, por criar uma insegurança ainda maior nos escreventes: «les usagers “ordinaires” de l’écrit ressentent une insécurité d’autant plus grande qu’ils pensent ne pas maîtriser ce qu’ils considèrent comme des modèles obligés, fussent-ils inadaptés aux tâches à accomplir.» (Dabène, 1996). Ora, este tipo de representações, na opinião de Charolles, acarreta prejuízos para um ensino e aprendizagem mais eficazes da competência escrita:

«Les représentations que les élèves ont de l’écrit (de ses fonctions, des qualités que l’on en attend, des capacités que sa production requiert...) sont aussi un facteur de handicaps. Dans l’esprit des élèves, l’écrit est la plupart du temps associé au “beau langage” dont l’usage est perçu comme réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités [...] Le fait que la pratique rédactionnelle n’apparaisse pas en général aux yeux des élèves (et de la plupart des adultes) comme un véritable travail impliquant des retouches, remaniements, corrections... explique sans doute aussi leur propension bien connue à s’en tenir à leur premier jet.» (Charolles, 1986a:3).

Essa representação distorcida da leitura e da escrita poderá explicar-se, em parte, pelo facto de, em muitos estabelecimentos escolares, se ter vindo a ministrar ainda um ensino e aprendizagem ainda demasiado normativos destas duas competências, mais evidente nos níveis mais baixos de escolaridade. Isto é, um ensino que teima em manifestar, aqui e ali, uma certa tendência para fazer recair, preferencialmente, a tónica nos aspectos gramaticais e formais em detrimento, não raras vezes, do conteúdo, semântica e organização dos textos (Frier, 1994; Giguère, 2003; Irwin, 1993; Pinho, 2006; Reuter, 1993)<sup>131</sup>.

Há também outros participantes do estudo, embora em menor número, com uma consciência já mais apurada acerca do que significa, de facto, a expressão “escrever bem”. Ao contrário dos anteriores, estes destacam mais a organização e expressão clara (5) e coerente das ideias (5): «elaborar excertos de escrita coerentes (gramaticalmente e semanticamente) e de compreensão acessível» (a7); «fazê-lo de um modo cuidado, sem erros ortográficos, de um modo coerente e organizado e com uma linguagem adaptada ao público leitor.» (a10); «exprimir de forma correcta e clara as ideias que pretendemos transmitir.» (a11); «saber escrever sem erros e com a pontuação correcta e adequada, mantendo uma boa estrutura das ideias» (a12).

Após o trabalho empírico, alguns dos alunos acabaram por alterar, de alguma forma, a percepção que tinham de uma “escrita eficaz”, como é o caso, por exemplo, dos alunos a6, a8 e a16, citados mais acima: «não dar erros e o texto ser coerente» (a6); «escrever correctamente de modo a compreender o que está escrito» (a8); «construir um texto tendo em atenção a sua estrutura, a ortografia, a clareza e a objectividade» (a16).

Assim, cerca de um quinto dos alunos parece apresentar, à saída da da experiência, uma noção mais clara e consciente do acto escritural, que deverá, segundo eles, respeitar normas de coesão e coerência, principalmente. Vejamos, a título de exemplo, algumas das respostas mais significativas a esse respeito: «Para mim, escrever bem é “transformar o que penso em palavras mas de forma organizada e com linguagem cuidada e fazê-lo de uma forma natural, coerente, concisa e adequada aos diferentes leitores e contextos [...] e se possível sem dar erros ortográficos (a8); organizar um conjunto de ideias e saber transmiti-las adequadamente, de forma a que quem leia consiga compreender o que quero comunicar” (a12). O trabalho empírico levado a cabo parece, pois, ter contribuído, de alguma forma, para uma maior desenvolvimento da metacognição de alguns dos alunos relativamente à competência escrita, como indiciam os resultados obtidos.

---

<sup>131</sup> Reuter, por exemplo, acerca desse ensino demasiado normativo da escrita, observa que «[...] l’écriture n’est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente comme une synthèse “magique” des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue: orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison...» (Reuter, Y. (1996). «De la rédaction à une didactique de l’écriture ?». In Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l’écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l’écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP, p. 53).

De sublinhar ainda que praticamente todos os participantes manifestaram, à entrada do trabalho empírico, o desejo de receber mais formação em leitura (15) e escrita (16). Curiosamente, após a experiência, embora todos os participantes continuem a assumir que gostariam de ter formação em escrita, respondem que não gostariam de receber qualquer formação em leitura.

De entre as actividades sugeridas para o aperfeiçoamento da escrita, destacam-se, em particular, a criação de uma disciplina de escrita académica e a escrita de diversos tipos de textos. A expressão desta necessidade não deixa de ir ao encontro da problemática da didáctica da escrita por géneros e tipos, necessidade, cada vez mais premente, de se implementar, em Portugal, uma disciplina de escrita académica no ensino superior (*vide* cap. II, p. 21).

Para além das representações relativamente à leitura e à escrita, em geral, quisemos ainda apurar quais as percepções que os alunos tinham do texto argumentativo escrito, em particular. É isso que procuramos descortinar, já a seguir.

#### 4.1.2.3 Relação com o texto argumentativo escrito: percepções

Questionados acerca do modo como elaboravam o texto argumentativo, os alunos acabaram por destacar alguns aspectos: selecção e organização da informação (9), exposição dos argumentos a favor e contra (7), revisão (6) e rascunho (5). A apresentação do problema, a divisão do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, a pesquisa prévia da informação, a tomada de notas e a solicitação a terceiros da leitura do texto, embora com um menor número de ocorrências, são também referidas pelos alunos como algumas das etapas a respeitar na elaboração do texto argumentativo escrito. Vejamos algumas das respostas dadas:

a7:

«Dependendo do tema, normalmente recorro a uma pesquisa sobre o tema e questiono pessoas entendidas ou colegas sobre o próprio tema. Tento estruturar as minhas ideias de forma coerente e parto para a escrita. À medida que escrevo surgem sempre novas ideias, que integro facilmente no texto. No fim faço uma revisão ao que escrevi, fazendo algumas alterações que ache necessárias. Se ainda assim me sentir insegura quanto ao que escrevi, peço opinião a pessoas entendidas ou colegas.»

a11:

«Apresento a tese defendida, as ideias defensoras desta mesma e respectiva explicação, antecipo possíveis argumentos de refutação e concluo o texto com um parágrafo, por norma, no qual sensibilizo o leitor para as minhas ideias de forma menos factorial mas sim com expressões que reforcem e credibilizem o que já foi escrito.»

Se exceptuarmos a revisão, o rascunho e a solicitação da leitura do texto argumentativo a terceiros, o primeiro muito menos referido, e o segundo e terceiro ausentes, à saída do trabalho empírico, a situação é praticamente a mesma, antes e após o trabalho empírico.

Um dos aspectos mais referidos pelos respondentes, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, como já referimos acima, é a selecção e a organização da informação, como atestam as respostas transcritas abaixo:

a4:

«[...] Quando escrevo um texto argumentativo tenho que ter em atenção o texto a que me estou a referir, desenvolvendo-o de forma clara, deve haver uma selecção da informação essencial para que o texto não se torne maçudo e nem se torne cansativo. [...]»

a5:

«Primeiro esquematizo as minhas ideias, depois tento imaginar a estruturação do meu texto e depois vou escrevendo as ideias pela ordem que pensei. [...]»

a8:

«Eu tento primeiro fazer um esquema da resposta, da forma como a vou organizar, abordando o que me é pedido.»

a13:

«Primeiramente organizo as minhas ideias numa folha de rascunho, para depois formular as ideias e construir um pouco das frases e tento explicar o que quero dizer com determinada ideia ou palavra. Seguidamente vejo se há ideias repetidas ou mais ou menos idênticas para as juntar ou eliminar. Por fim junto tudo num só ponto formando um texto, tendo este que ter princípio, meio e fim.»

a16:

«Inicialmente penso e escrevo os argumentos a favor e os argumentos contra relativamente a um determinado assunto. De seguida construo o texto tendo por base todos esses argumentos. Para concluir, releio o texto para verificar se está bem estruturado ao nível da organização das ideias e se está correcto ao nível gramatical e ortográfico.»

Estas respostas remetem, claramente, para a importância de que se reveste, para uma grande parte dos alunos, a selecção e a organização da informação do texto argumentativo escrito, facto que reforça, de algum modo, a utilidade e pertinência do presente estudo.

A revisão, o rascunho e a divisão do texto nas três partes lógicas habituais (introdução, desenvolvimento e conclusão) são preocupações também presentes. O mesmo já não se pode dizer relativamente à solicitação da leitura do texto a terceiros, facto que não deixa de ir ao encontro da postura adoptada, habitualmente, por muitos dos estudantes do ensino superior, como revelam outros estudos já feitos (Gambell, 1991).

Alguns dos alunos parecem também já ter uma certa noção da importância que a TDN tem no processo de construção de um texto, neste caso do texto argumentativo escrito, como ilustram, uma vez mais, algumas das respostas dadas:

a3:

«Para escrever um texto argumentativo é necessário clarificar as ideias e ordená-las. *Tiro notas e faço apontamentos sobre aquilo que li.* Normalmente, esquematizo mais as minhas ideias mentalmente do que no papel. *Depois de ter as ideias mais ou menos organizadas passo para o papel o meu texto. Normalmente faço sempre um rascunho* daquilo que será o meu texto argumentativo final.»<sup>132</sup>

a6:

«Inicialmente *procuro informação em várias fontes* sobre aquilo que pretendo escrever, *depois tiro notas sobre o que li* para no fim as poder organizar e formar um texto.»<sup>133</sup>

A importância que a TDN assume, para os participantes, na construção do texto argumentativo parece estar ainda mais presente, após o trabalho empírico: «[...] começo por ter em conta a informação que seleccionei ou que quero apresentar bem como a tomada de notas que fiz, visto que me ajuda “a saber o caminho” pelo qual devo gerir o meu texto.» (a4); «Primeiro faço uma pequena tomada de notas daquilo que eu penso escrever. Depois organizo as minhas ideias e depois escrevo o texto. Se precisar de mudar alguma coisa, vou relendo e mudando o texto.» (a5); «Leio o texto, tiro as minhas notas e faço um esquema para me ajudar a pensar e depois escrevo.» (a6). É visível a consciência que transparece destas respostas, no que se refere à função heurística (“faço um texto para me ajudar a pensar”) e à utilidade/instrumentalidade (“visto que me ajuda a saber o caminho pelo qual devo gerir o meu texto”) de que a TDN assume, necessariamente, no processo da produção dos escritos.

É provável, uma vez mais, que o trabalho desenvolvido pelos alunos no decurso da experiência tenha, em parte, concorrido para esta percepção e reflexão mais maduras a respeito das anotações, à semelhança do que já havia acontecido com a leitura e a escrita. O comentário que a5 afixa, no fórum do Blackboard, parece apontar nesse sentido:

«Achei super interessante poder esquematizar on-line tudo o que tinha percebido dos textos que li. [...] adorei esta actividade, achei-a muito enriquecedora pois ajudou-me a estruturar as ideias do texto de uma forma um pouco divertida. Aqui aprendi que um tomada de notas não tem que ser em texto, pode ser em esquema, e este por sua vez facilita a leitura e a compreensão, pois num só esquema podemos apresentar os prós e os contras do tema que estamos a abordar.»

Ainda no âmbito da produção do texto argumentativo escrito, uma outra resposta que mereceu a nossa atenção é a que nos é dada pelo participante a11, à saída do trabalho empírico: «Apresento a tese defendida, as ideias defensoras desta mesma e respectiva

<sup>132</sup> O sublinhado é nosso.

<sup>133</sup> *Idem.*



explicação, antecipo possíveis argumentos de refutação e, concluo o texto com um parágrafo, por norma, no qual sensibilizo o leitor para as minhas ideias de forma menos factorial mas sim com expressões que reforcem e credibilizem o que já foi escrito.» O participante parece, pois, estar relativamente consciente do modo como funciona a dialéctica e o movimento argumentativos: tese, argumentação, contra-argumentação, conclusão...

Uma análise mais atenta das respostas dadas, à entrada e à saída do trabalho empírico, permite verificar ainda que a clareza, a concisão, a coerência, a objectividade, a organização e a linguagem específica são, por ordem decrescente, as características do texto argumentativo mais referidas pelos alunos.

Muitos alunos deixaram ainda, durante a experiência, a sua opinião, no fórum do Blackboard, acerca da importância da argumentação para o êxito académico e/ou profissional. O participante a11, por exemplo, teceu a reflexão seguinte:

«A competência argumentativa é importante em tudo o que fazemos na vida. O que seria das conversas de café se ninguém tivesse competência argumentativa? Imaginemos um mundo sem argumentação...

O ser humano racionaliza sensações, estrutura-as e coloca na prática o que com elas apreendeu. Simplista, eu sei. De que serviria construir ideias se não tivéssemos competência para as expor e fazer valer perante outras? Não serviria de nada, pois tudo aquilo que fazemos é do âmbito social, e sem competência argumentativa, esse âmbito ficaria desfalcado.

[...]

Debrucemo-nos sobre a História. Aqueles que tiveram grande sucesso nas mais variadas áreas profissionais, foram os que souberam utilizar a eloquência ao serviço das suas ideias e dos seus ideais. Na Grécia Antiga a capacidade de eloquência era disciplinada a par com todas as outras ciências. Porquê? Pensem nisso...»

O participante a16, por seu lado, sublinha a importância da argumentação para o êxito académico e profissional:

a16:

«O acto de argumentar, apesar de muitas vezes não termos essa consciência, está bem presente no nosso quotidiano... no café, com os colegas, na universidade, etc.

Penso que uma boa argumentação é uma das chaves para alcançar sucesso profissional! Que seria de nós, estudantes universitários, se não conseguíssemos argumentar nas apresentações e defesas de trabalhos?

Para o futuro, escolhemos ser professores... uma tarefa que, por vezes, se torna bastante difícil! Nesta profissão, seremos mediadores do conhecimento, transmissores de informação. Como tal temos que o saber fazer da forma mais correcta, para que consigamos ter sucesso na função que escolhemos ter na nossa vida. Quando um aluno quer tirar uma dúvida, ou nos contra-argumenta, temos que saber responder, temos que saber argumentar. Mas, para tal, é fundamental que tenhamos uma boa cultura geral, que conheçamos bastantes e diversificadas estratégias. Uma boa estratégia é, por exemplo, a tomada de notas.

Penso que esta experiência foi importante para desenvolver esta competência, já que nos ajudou a conhecer estratégias que nos ajudam a organizar e a esquematizar ideias e opiniões.»

Pelo que acabámos de ver, os alunos, de um modo geral, parecem estar conscientes e informados acerca do modo como se deve construir um texto argumentativo escrito e/ou oral eficazes. Alguns deles chegam mesmo a ter uma noção bastante precisa, em termos teóricos, relativamente a este tipo de texto. Isto poderá representar,

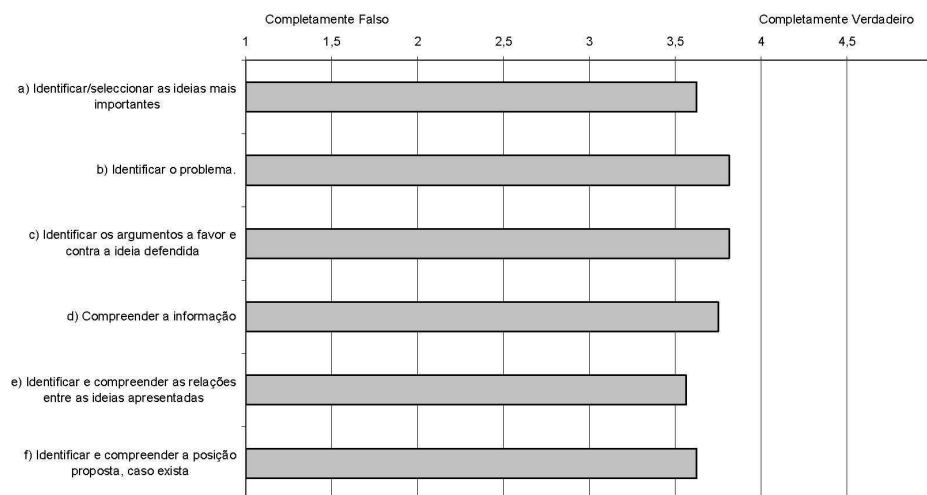
eventualmente, uma reprodução do discurso pedagógico usado nas escolas, que não deixa de estar marcado por diversos estereótipos, como é o caso, por exemplo, de alguns dos planos tradicionais do texto argumentativo: introdução – desenvolvimento – conclusão; plano dialético; plano problemas – causas – soluções; plano explicação – ilustração; etc. (Henshall, 2003)<sup>134</sup>

Para aprofundar um pouco mais essa percepção, procurámos ainda perscrutar, junto dos alunos, a forma como estes viam as suas próprias competências e capacidades, no que se refere à leitura e à escrita do texto argumentativo escrito. Os resultados são descritos e analisados a seguir.

#### 4.1.2.4 Relação com o texto argumentativo: competências de leitura e de escrita

No que diz respeito às competências argumentativas, a maioria dos participantes acredita possuir os conhecimentos e as capacidades necessárias à leitura e à escrita do texto argumentativo.

Assim, e no que concerne mais especificamente a leitura desse tipo de texto, a percepção que os indivíduos têm, de um modo geral, das suas capacidades parece ser bastante positiva, como mostra o gráfico abaixo:



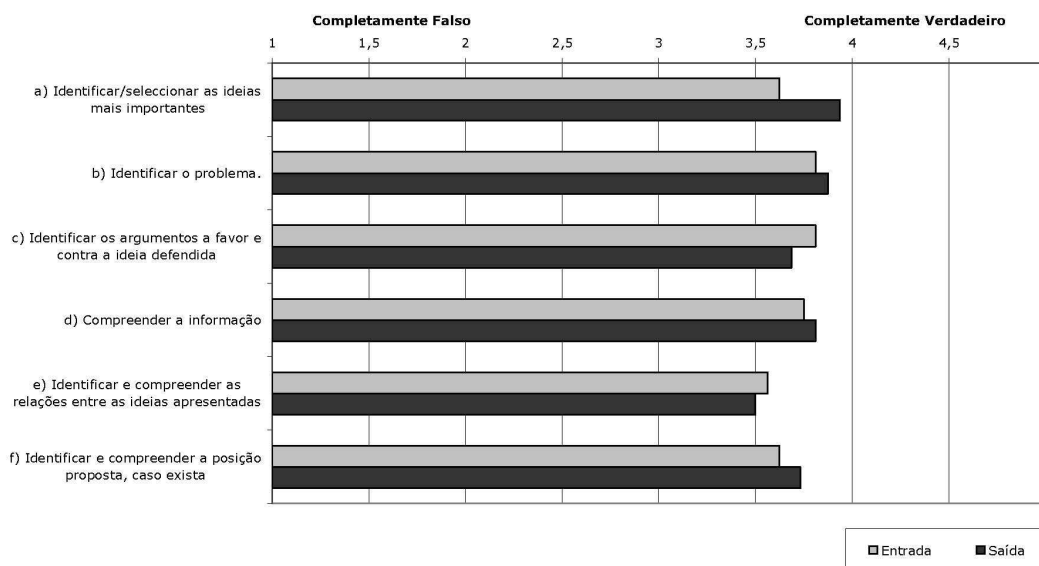
**Gráfico 5** – Leitura do texto argumentativo: percepção das capacidades, à entrada do trabalho empírico

<sup>134</sup> Para um estudo mais aprofundado da problemática do uso dos estereótipos dos inerentes ao ensino e aprendizagem da escrita dos diversos tipos de textos, nomeadamente do texto argumentativo, vide Irwin, J. W. (1993). «Cohesion and Comprehension : A Research Review». In *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de Cerisy*, Lille, Novembre, 1993, pp. 31-43.

Como os resultados que constam do gráfico mostram, a percepção que os alunos, de uma forma geral, têm das suas próprias competências na leitura do texto argumentativo é positiva. Além disso, os participantes parecem sentir mais facilidade na identificação dos argumentos a favor e contra, na identificação do problema e na compreensão da informação.

Em contrapartida, já não revelam uma confiança tão grande, no que toca à selecção da informação mais importante, à identificação e compreensão da relação entre as ideias e, no caso de existir, à identificação e compreensão da solução proposta.

Ainda no âmbito das facilidades sentidas na leitura do texto argumentativo, a confiança dos participantes parece ter aumentado, à saída do trabalho empírico, para a maioria das competências perscrutadas, como ilustra a representação gráfica a seguir:



**Gráfico 6** – Leitura do texto argumentativo: percepção das capacidades, à entrada e à saída do trabalho empírico

No que respeita, por exemplo, à identificação, compreensão e selecção da informação mais importante, identificação do problema e identificação e compreensão das relações entre as partes que compõem o texto, competências imprescindíveis a uma leitura eficaz, três indivíduos (a4, a6, a9) parecem sentir-se mais seguros, depois da experiência, nomeadamente no que diz respeito à identificação e selecção das ideias mais importantes, como mostra o gráfico. No caso do participante a6, principalmente, essa confiança aumentou exponencialmente.

No entanto, se compararmos a qualidade dos escritos produzidos à entrada com os da saída, concluímos que essa confiança é excessiva e infundada, uma vez que a qualidade da anotação da informação, sobretudo, acaba por ficar, de um modo geral, aquém da que é feita, à entrada, como ainda veremos, mais adiante.

Já no que toca à identificação dos argumentos a favor e contra e à identificação e compreensão da relação entre as ideias apresentadas, o nível de confiança parece ter recuado, ligeiramente, situação corroborada pela qualidade inferior das TDN elaboradas, à saída do trabalho empírico.

De sublinhar ainda o caso isolado de a14, que, à revelia da tendência geral, parece sentir, após o trabalho empírico, muito menos facilidade na leitura do texto argumentativo.

No âmbito da leitura do texto argumentativo ainda, os participantes, quando solicitados, em pergunta aberta, a apontar razões para sentir mais ou menos dificuldade ou facilidade na leitura do texto argumentativo, mencionaram, sobretudo, a dificuldade em compreender o vocabulário técnico (6), a compreensão do conteúdo (3) e a pouca familiaridade com o tema/assunto (3). É o caso, por exemplo, do aluno a3: «Normalmente, não costumo ter dificuldades na leitura de um texto argumentativo. Só se este possuir linguagem específica relativa a um tema ou um assunto com o qual eu não me sinto segura, e não possua formação e informação sobre o mesmo.»

Na verdade, a leitura, como defende Pollet (2001), apoiada em Lehman e Moirand, consiste, sobretudo, num diálogo entre o autor do texto e leitor: «et le lecteur qui «(re)construit le(s) sens en fonction de ses connaissances préalables, linguistiques et extra-linguistiques, et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question.» (Pollet, 2001:133). Como sublinha ainda Rottava (1999), ao construir sentidos, leitores e escritores, enquanto autores, interagem com o texto objectivando compreendê-lo a partir do conhecimento individual e das experiências trazidas de outros textos e/ou contextos. Chabrol partilha da mesma linha de pensamento:

«[...] les sujets ne font pas seulement un regroupement "logique" ou syntaxique interlocutoire des actes isolés mais ils leur affectent aussi une interprétation sémantique discursive et contextuelle avec leurs inférences. Ils recourent donc, entre autres, au "modèle de situation" (Van Dijk et Kintsch 1983) élaboré avec leurs connaissances pour compléter leur traitement textuel des séquences d'actes et des micro propositions afférentes.» (*cit.* por Charaudeau & Maingueneau, 2002:360).

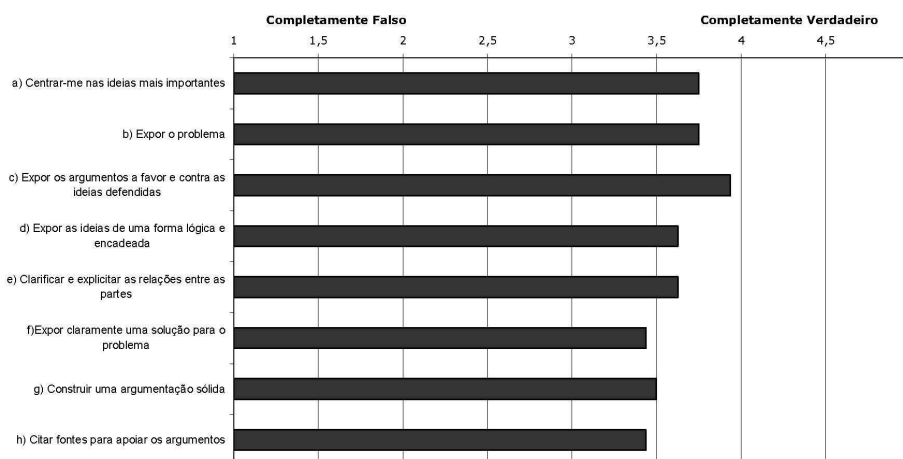
O participante a9, por seu lado, refere a dificuldade que tem em compreender o vocabulário dos textos: «É difícil para mim conseguir compreender todo o vocabulário que aparece nos textos que nos são dados na universidade.». Esta situação prende-se com a lacuna que muitos estudantes universitários sentem em dominar os diferentes tipos e géneros de textos (*vide* cap. I), questão que levanta de novo a pertinência do ensino da escrita académica por disciplina (*vide* cap. I, p. 21). Lea e Creme (2003), no seu guia de

aprendizagem da escrita, *Writing at University. A guide for students*, não deixam de alertar os estudantes universitários para importância que o ensino da escrita, no contexto de cada uma das disciplinas que compõem o currículo, assume na construção do conhecimento:

«We believe that writing for your studies and learning for your studies are so integrally related that they cannot be separated from each other. Obviously an important aim for you as student is that you complete your writing assignments on time and get good grades, but writing essays and other assignments is about more than that: it is fundamentally about learning. As you learn to write in a particular way for a particular subject you are learning how to make sense of that subject. Academic disciplines have their own ways of organizing knowledge, and the ways in which people in different subject areas write about their subjects are actually part of the subject itself and something that has to be learnt. » (Creme & Lea, 2003:1)

No âmbito da leitura do texto argumentativo, é de sublinhar ainda que, após o trabalho empírico, a razão mais apontada pelos cinco participantes que referiram outras razões – para além das propostas no questionário – para sentir facilidade e/ou dificuldade na leitura do texto argumentativo foi a falta de familiaridade com o tema/assunto do texto. Retomaremos este aspecto, mais à frente.

Ainda que a maioria dos participantes continue a ter, após a experiência, uma percepção positiva das suas competências, ao nível da escrita do texto argumentativo, essa opinião acaba, no entanto, por ser mais ponderada e menos optimista do que para o caso da leitura, como ilustram os valores a seguir:



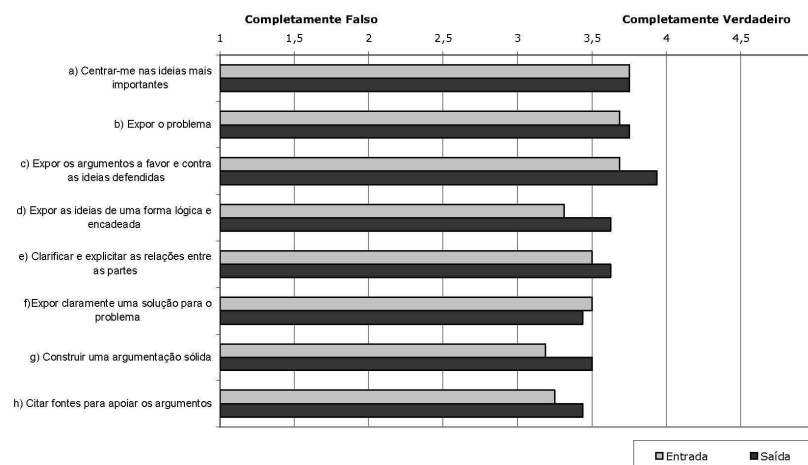
**Gráfico 7** – Escrita do texto argumentativo: percepção das capacidades à entrada do trabalho empírico

Uma leitura mais atenta do gráfico permite ver que os participantes parecem sentir-se menos confiantes em relação a alguns aspectos ligados à produção escrita do texto argumentativo: exposição das ideias de uma forma lógica e encadeada, cons-

trução de uma argumentação sólida, clarificação e explicitação das relações entre as partes. Por outro lado, centrar-se nas ideias mais importantes, expor o problema e os argumentos a favor e contra determinada ideia são, a julgar pelas respostas dadas, as capacidades em relação às quais os participantes revelam maior segurança.

Os maiores problemas sentidos na construção do texto argumentativo escrito parecem, pois, ter a ver com aspectos tais como a lógica, a coerência e a coesão, sobretudo, o que viria a ser confirmado por uma boa parte dos escritos elaborados pelos alunos como ainda teremos a oportunidade de ver, mais adiante.

De acrescentar também que, relativamente às facilidades sentidas na escrita do texto argumentativo, os alunos parecem, de um modo geral, ter conquistado, após o trabalho empírico, um maior à vontade em praticamente todas as competências (exceptua-se apenas a exposição da solução para o problema, em que a generalidade dos indivíduos se sentem, ligeiramente, mais inseguros), como o atestam, quando comparados entre si, os resultados apurados em ambos os momentos do trabalho empírico relativamente à percepção de ambas as competências:



**Gráfico 8** – Escrita do texto argumentativo: percepção das competências à entrada e à saída do trabalho empírico

Em contrapartida, os aspectos em que os alunos parecem sentir-se mais seguros, após a experiência, são a exposição dos argumentos a favor e contra, a exposição lógica e encadeada das ideias e a construção de uma argumentação sólida, como provam os valores acima.

A julgar pela qualidade dos TA produzidos, esse mesmo aumento de confiança parece verificar-se, essencialmente, nos alunos das primeiras quatro díades, que

registaram, após o trabalho empírico, uma melhoria significativa dos seus escritos, ao nível da expressão e da interligação dos argumentos, sobretudo.

Além disso, e a fazer fé ainda nas respostas dadas pelos alunos, parece que as dificuldades sentidas na leitura acabam por se reflectir num menor à vontade também com a escrita, como revelam os resultados de ambas as competências, quando cruzados entre si. Exceptua-se apenas o caso de a6 (*vide* anexo 8), à entrada do trabalho empírico, cujas dificuldades sentidas na leitura parecem não se repercutir tanto na escrita dos textos, ao contrário da generalidade dos indivíduos. Curiosamente, a situação deste caso altera-se, à saída da experiência, acabando por seguir, dessa forma, a tendência dos restantes alunos. De registar, igualmente, o caso isolado do participante a13, que revela uma percepção bastante negativa do domínio das competências de leitura e de escrita do texto argumentativo tanto à entrada como à saída do trabalho empírico (*vide* anexos 8 e 11).

Estes resultados parecem reforçar a ideia de uma necessidade, cada vez mais premente, de se activar uma didáctica da escrita em interacção estreita com a leitura e vice-versa, com vista a um ensino e aprendizagem mais eficazes de ambas as competências.<sup>135</sup>

De referir ainda que, ao contrário do que sucede com as popostas de actividades para o aperfeiçoamento da leitura do texto argumentativo, que são parcas, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, as sugestões dadas pelos alunos para o treino da escrita estão mais presentes: «Em actividades extra curriculares poderia haver uma pequena formação que nos fizesse sentir mais seguros sobre o que estamos a escrever.» (a1); «Não sei quais poderiam ser as actividades mas gostava imenso de ter mais formação não só em textos argumentativos mas também nos outros.» (a5); «Acho que poderíamos ter uma disciplina que desenvolvesse mais a escrita pois hoje a maioria dos alunos já não sabem escrever pois é tudo através do computador.» (a8); «escrever diversos tipos de textos» (a9).

Este tipo de postura adoptada pelos alunos parece reflectir, de algum modo, a forma deficitária como, muitas vezes, o ensino de ambas as competências (quando acontece em contexto de aula) tem vindo a ser conduzido numa boa parte dos nossos estabelecimentos escolares. Não é, por isso, de estranhar que estes alunos manifestem a necessidade de aprofundar a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, e à semelhança do que havia acontecido com a leitura, estas respostas parecem reflectir também a necessidade que muitos estudantes têm em aprender a escrever no e para o meio académico, o que reforça ainda mais a urgência de se introduzir uma disciplina de escrita académica no nosso ensino superior, tal como sucede noutros países (América, Inglaterra, França...), há já algum tempo.

<sup>135</sup> Acerca do assunto, *vide* capítulo II.

Quanto às facilidades sentidas na leitura e escrita do texto argumentativo, verifica-se que, de uma forma geral, a maioria dos participantes parecem mostrar-se mais confiantes em relação a ambas as competências, à saída do trabalho empírico, no que respeita à escrita, sobretudo.

Para além das competências da escrita e da leitura, procurámos descortinar ainda a relação dos alunos com a tomada de notas, que procuramos descrever, já a seguir.

#### 4.1.2.5 Tomada de notas: percepções, hábitos e atitudes

«Il nous semble cependant nécessaire d’inclure le champ des représentations dans un débat didactique autour de l’objet PDN (prise de notes). Une meilleure connaissance de ce champ serait en effet bénéfique, tant du côté enseignant, qui [...] a sa part à jouer dans cette activité, que du côté étudiant, qui, en prenant conscience de ses propres opinions et attitudes envers cet écrit, serait amené à terme à les faire évoluer, et donc à faire évoluer son comportement de notateur.» (Boch, 1998 :63)

A TDN está dependente de diferentes factores: do anotador com os seus hábitos em relação às anotações, das suas representações da tarefa, dos seus objectivos, do seu interesse pela matéria, etc., bem como da situação (tipo de aula, tipo de texto), do professor, do nível de dificuldade e de familiaridade com o conteúdo do texto, etc. (Boch, 1998). Daí o interesse em perscrutar alguns desses aspectos, junto dos alunos, antes e depois do trabalho empírico, nomeadamente no que se refere às percepções, hábitos e atitudes em relação às anotações.

A maioria dos respondentes afirmou gostar de tirar notas e ter por hábito fazê-lo (nas aulas, a partir de leituras e aquando de pesquisas documentais, principalmente), com vista, principalmente, a elaborar trabalhos de pesquisa, preparar exames e exposições orais, fazer fichas de leitura, escrever textos e preparar debates. Questionados acerca do motivo que os levava a gostar de tirar notas, foram diversas as razões apontadas: facilita o estudo (5), ajuda a reter a matéria (4), facilita a concentração (3), facilita a compreensão (3), facilita a organização da informação (2), ajuda o pensamento (2), poupa leituras (1), possibilita a elaboração dos trabalhos (1), ajuda na apropriação da matéria (1). Um deles afirmou mesmo que gosta de tirar notas, uma vez que isso agiliza a sua forma de pensar (a11).



Por outro lado, para a maior parte dos participantes, as TDN facilitam o estudo, a compreensão, a organização, a retenção e apropriação da informação, possibilitando ainda a concentração e organização do pensamento: «Gosto, pois presto atenção às aulas e quando leio as notas consigo lembrar-me da matéria.» (a2); «Ajuda-me a compreender algo que tinha lido ou ouvido memorizando mais rapidamente essa informação.» (a4); «Porque penso que capto melhor a matéria.» (a7); «Porque é uma forma de realizar mais fácil e rapidamente os meus resumos, sínteses, trabalhos e de estudar.» (a16). Algumas destas respostas parecem indiciar, de certa maneira, que alguns dos participantes estão conscientes de duas das funcionalidades mais importantes das anotações, isto é, a função heurística e a função instrumental (*vide* cap. II), como já havíamos sublinhado. O que o aluno a14 afirma, depois do trabalho empírico, a propósito da TDN, mostra essa consciência: «Percebi que é uma grande ajuda para a nossa organização mental e escrita da informação.»

Todos ainda, à excepção de quatro indivíduos, disseram, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, ser fácil tirar notas, porque, de um modo geral, consideram saber identificar e extrair a informação mais importante, bastando, para isso, na opinião deles, estar-se atento ao texto. Um deles respondeu: «Não sei explicar porquê. Talvez porque me sinto mais à vontade para ir escrevendo, riscando, sublinhando, ligando. Ou seja, tudo o que possa fazer para criar uma boa tomada de notas.» (a5). Todos os indivíduos que haviam confessado, antes do trabalho empírico, não saber tirar notas (a6, a9 e a14), dizem, à saída, que o sabem fazer. O participante a14, por exemplo, afirma o seguinte: «[Considero saber tirar notas] apenas porque frequentei este “Estudo Piloto”, porque até então sei que não sabia fazer uma tomada de notas correctamente.»

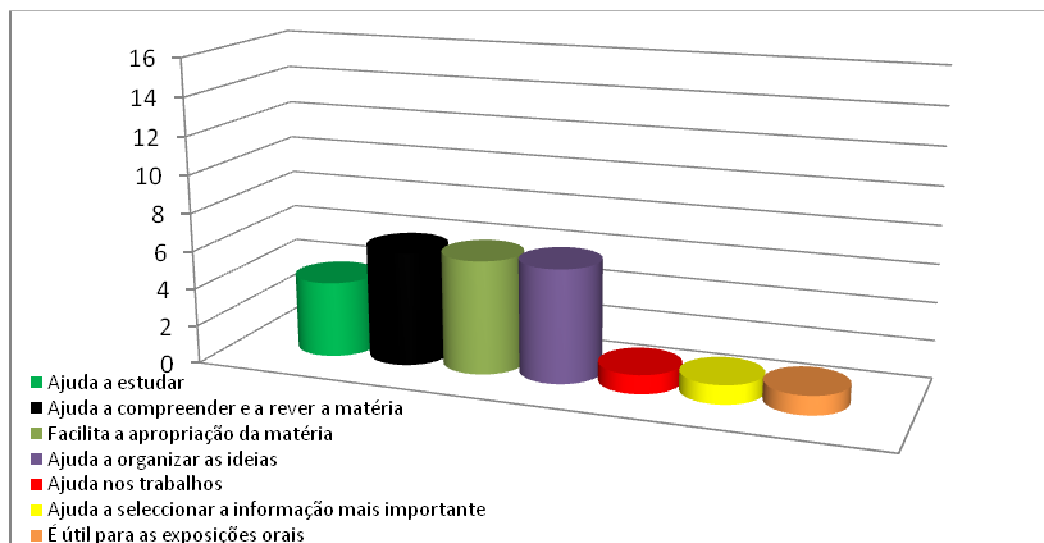
Da mesma forma, os participantes a9 e a14, que diziam, à entrada do trabalho empírico, não gostar de fazer anotações, confessaram, à saída, o inverso. Todos eles admitiram, no entanto, que gostariam de aprender mais a tirar notas, avançando, para isso, algumas sugestões de actividades: mais formação, praticar mais a TDN com os colegas e a partir de textos.

Os que consideraram a TDN mais complicada apontaram como principais obstáculos as dificuldades em compreender, seleccionar e organizar a informação, o que acaba por ir, de certo modo, ao encontro dos resultados já apurados no âmbito das competências de leitura e de escrita, no que toca ao mesmo aspecto. Um deles, o participante a4, afirmou ainda ter dificuldades em exprimir por palavras próprias as ideias recolhidas: «Eu consigo identificar as ideias. O meu problema é transcrever essas ideias por palavras minhas.» Esta afirmação não deixa de reflectir a dificuldade que uma boa parte dos estudantes universitários sente, frequentemente, na transformação do conhecimento transmitido (*vide* cap. II).

Questionados, desta vez, acerca da importância da TDN, a maioria dos alunos respondeu que esta escrita é muito importante para o êxito académico, tendo, para isso, apontado diversos motivos: facilita o estudo («Sem notas e sem apontamentos torna-se impossível um estudo organizado.» ; «No estudo para os exames e em trabalhos o modo como tratamos a informação é fundamental.» - a10; «Ajuda-me a estudar, a realizar trabalhos de pesquisa e a fazer os trabalhos que resultam dessa pesquisa.» - a16); ajuda na compreensão e memorização dos conteúdos («Muito importante para sintetizar a matéria, compreendê-la e memorizá-la.»; «[...] é através dessa tomada de notas que eu vou assimilar e compreender o que me é transmitido.» - a12); ajuda a organizar as ideias; permite assimilar mais e melhor a informação; auxilia nas apresentações orais.

Vejamos, agora, as razões apontadas para ficarmos com uma ideia mais precisa em relação ao peso atribuído a cada um deles pelos alunos:

**Importância da TDN para o êxito académico, segundo os participantes**



**Gráfico 9 – Importância da TDN para o êxito académico, segundo os participantes**

Como mostra o gráfico, as razões mais apontadas pelos alunos que consideram a TDN importante para o êxito académico são, por ordem decrescente, o facto de este escrito, na perspectiva deles, ajudar a compreender e a rever a matéria, facilitar a retenção e a apropriação da matéria e ainda de constituir uma escrita útil para as exposições orais.

Um participante afirmou ainda que a TDN é muito importante para o êxito académico, porque «[...] a informação fornecida pelos professores é escassa relativamente àquela que

necessitamos para aprender e conseguir bons resultados nos exames.» (a14), acrescentando outros que a TDN é, frequentemente, o único suporte que têm para estudar: «Muitas vezes, é o nosso único material de estudo.» (a9); «[...] porque serve como suporte extra do material cedido pelos docentes. Até porque na universidade é mais difícil ter o material cedido pelos professores.» (a14). Outro indivíduo defende que «No estudo para os exames e em trabalhos o modo como tratamos a informação é fundamental.» (a10). Três indivíduos referiram também, à entrada do trabalho empírico, que as anotações têm um papel de relevo para o sucesso académico, uma vez que facilitam a apropriação da informação. A propósito desta questão ainda, o participante a3 afixa alguns comentários no fórum do Blackboard:

«Eu considero que a tomada de notas é muito importante, principalmente na minha vida académica. Não há uma única aula em que não tenhamos que apontar qualquer coisa no caderno que consideramos importante para mais tarde relembrar. A tomada de notas é útil exactamente por isso, porque nos permite em qualquer momento pegar nos "apontamentos" e relembrar. Claro que, por vezes, se torna complicado saber qual a informação mais relevante, mas cabe-nos a nós, estudantes universitários, ter essa capacidade de escolha de informação. [...]»

Relativamente à importância que a TDN pode ter para a escrita/compreensão, a opinião foi semelhante. A maioria dos indivíduos considerou-a muito importante, porque, no seu entender, a TDN ajuda a compreender a escrita («porque ao tomar notas estou a escrever de maneira a compreender o que foi dito» - a8; «porque é através dessa tomada de notas que eu vou assimilar e compreender o que me é transmitido» - a12) e, logo, a praticá-la melhor («é uma forma de praticar a escrita e permite o conhecimento de novas palavras após a compreensão da leitura [...]» - a4; «treino a minha escrita e desenvolvo a minha capacidade de síntese.» - a2; «Porque permite a consolidação da nossa escrita e uma melhor retenção e compreensão da informação recolhida.» - a3; «Para poder escrever um texto com lógica, é necessário primeiro fazer uma tomada de notas, organizar as ideias e só depois escrever.» - a9; «Compreendemos muito melhor a matéria que é leccionada na sala de aula, e, com isso, aprendemos também a escrever melhor uma vez que ao tomar notas estamos a praticar a escrita.» - a13), facilitando, ao mesmo tempo, a organização do texto e das ideias («porque me facilita a organização das ideias para posterior utilização» - a11; «enriquece a nossa forma de escrita e ajuda a organizar as nossas ideias.» - a14). Assim, para estes alunos, as anotações, para além de pouparem leituras e tempo, possibilitam uma melhor concentração, ajudam a reter e a recordar a informação. Alguns deles reconheceram ainda que a TDN ajuda a organizar o pensamento, sendo outros da opinião que facilita uma apropriação do conteúdo textual: «porque se assimila melhor a informação» (a15). O participante a7 acrescenta ainda, após o trabalho empírico, que a TDN é muito importante, ao nível da escrita/compreensão, porque «deriva de um processo pessoal de selecção da informação.» (a7).

O gráfico a seguir expõe as razões que os alunos apontaram para reconhecer a importância que a TDN tem para a escrita e para a compreensão:

**Importância da TDN para a escrita/compreensão, segundo os participantes****Gráfico 10** – Importância da TDN para a escrita/compreensão, segundo os participantes

Como é visível através da representação gráfica, o motivo mais apontado tem a ver com o facto de as anotações ajudarem na compreensão, logo seguido por outros dois motivos: treina a escrita e ajuda a assimilar a informação. As outras razões (ajuda a reter e a relembrar a informação, organiza as ideias e o texto a produzir, possibilita uma melhor concentração, poupa leituras e tempo) têm uma menor expressividade em termos de ocorrências, como se ilustra acima.

Todos os participantes foram, assim, unânimes em reconhecer a utilidade da TDN, apontando, para isso, uma grande diversidade de razões, como acabámos de ver: facilita a compreensão e a retenção da informação mais importante («Para ser mais fácil a retenção das ideias principais de um texto e mais fácil a sua compreensão»; «Ajuda na compreensão e, quando fazemos a tomada de notas, é mais fácil retermos as ideias fundamentais. São um meio auxiliar muito importante para a compreensão do que se está a ouvir ou a ler.» - a3); sistematiza e facilita a organização da informação («Serve para fazermos os nossos esquemas mentais e escritos.» (a1); «Para a organização e compreensão de um texto que será posteriormente elaborado [...].» - a13); ajuda a estudar («[...] uma boa tomada de notas, por exemplo, ao lado de um texto, pode ser uma contribuição muito importante quando estamos a estudar.» - a16); serve de orientação e de guia («Para nos orientarmos e sabermos onde se encontram determinadas matérias e assuntos mais importantes.» - a13); ajuda a fazer sínteses e resumos («[...] para resumir as ideias principais.» - a7); ajuda na concentração; ajuda na elaboração dos textos («Para usar as ideias principais e fazer um resumo ou um novo texto.» - a9). De um modo geral, os alunos parecem estar conscientes da

multi-funcionalidade que caracteriza a TDN, como chegam, aliás, a afirmar alguns participantes: «Tem várias funções. Pode ser simplesmente para resumir um texto, para ajudar na compreensão de textos, para seleccionar material importante para trabalhos, etc.» (a10); «Para nos facilitar certas tarefas ao nível textual, como fazer sínteses, resumos, reorganizações textuais, etc.» (a16). O aluno a7 afirma, por seu lado, que a TDN agiliza o pensamento e o raciocínio, acrescentando ainda que é «essencial ter um suporte pessoal da informação leccionada.»

Ainda a propósito da utilidade da TDN, o aluno a2 escreveu o seguinte, no fórum do Blackboard:

«Do meu ponto de vista, a tomada de notas está a tornar-se cada vez mais muito importante, sobretudo para quem é estudante universitário.

[...]

Hoje em dia, com o modelo expositor dos professores darem as aulas, é necessária a tomada de notas para nos recordarmos de coisas importantes que o professor referiu. *A tomada de notas é importante, pois são os alunos que a elaboram. Ou seja, já estão a compreender a matéria.* Quando forem estudar e virem as notas que escreveram vão-se recordar, lembrando-se da matéria leccionada.

Eu sou aluna e *compreendo melhor a matéria quando tiro as minhas próprias notas.* Torna-se mais simples. Acho que a maior dificuldade reside na elaboração do texto em si.»<sup>136</sup>

Este estudante parece reforçar, uma vez mais, uma das funções mais importantes da TDN, a função heurística, que vai possibilitar uma melhor assimilação/apropriação da informação, condição essencial para que possa acontecer o “knowledge transforming”, uma das competências por que deveria pautar-se o ensino, sempre que possível, o que nem sempre acontece, como já tivemos a oportunidade de observar, no presente estudo (*vide* cap. II).

São também alguns os participantes que destacam, no fórum do Blackboard, a necessidade de se aprender a tirar notas, dada a importância de que se reveste esta escrita para o êxito escolar e académico:

a14:

«Eu penso que a tomada de notas é bastante importante [...]. *Mas também critico o facto de não ensinarem a fazer uma tomada de notas àqueles que passam para o secundário, onde já se começa a ter a necessidade de organizar as matérias que nos são expostas, já que a distância professor - aluno começa a aumentar nessa fase.*

Espero que as sessões em que fizemos tomadas de notas e as discutimos tenham sido tão enriquecedoras para todos vocês, como foi para mim. [...] Como dizia uma professora minha do secundário, “hoje já saio daqui mais inteligente”. Apesar do tempo ter passado muito rapidamente, posso dizer que aprendi alguma coisa com esta experiência. [...]»<sup>137</sup>

a8:

«Penso que desde cedo é importante aprender a fazer boas tomadas de notas pois facilita bastante a vida do estudante. O ambiente do Scale que nos foi apresentado poderá ser bastante útil aos estudantes, por isso mesmo deverá ser introduzido desde cedo.»

a16:

---

<sup>136</sup> O sublinhado é nosso.

<sup>137</sup> O sublinhado é nosso.

«Na minha opinião, é bastante importante começar, desde cedo, a aprender a fazer uma boa tomada de notas, pois, ao longo do percurso académico, isso torna-se uma ferramenta muito útil. Ao longo da minha vida de estudante, sempre tive o hábito de tomar notas, principalmente quando estava a estudar... Tornava tudo mais fácil!  
Esta experiência [trabalho empírico]<sup>138</sup>, que nos foi proporcionada, ajudou a consolidar ainda mais este meu hábito, pois fez com que eu me tornasse mais sintética e que conseguisse fazer esquemas de forma mais coerente.» (a16)

O aluno a5 chega mesmo a propor que o ensino-aprendizagem da TDN comece a ser implementado já no 1.º Ciclo do EB:

«[...] acho que esta formação não deveria ser apenas a partir do secundário, mas sim a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Se desde cedo incutirmos na criança a importância da tomada de notas mais facilmente ela se habituará e aprenderá a ler e escutar com atenção afim de seleccionar a informação mais importante. Se nós tivéssemos estas bases desde cedo teria sido muito mais fácil participar nesta experiência, pois saberíamos fazer uma tomada de notas sem quaisquer dificuldades. Sendo assim como futuras professoras do 1.º Ciclo de EB devemos ajudar e ensinar todas as crianças a fazer uma boa tomada de notas. [...]» (a5)

Estes participantes são, assim, unânimes em reconhecer a pertinência e premissa do ensino desta escrita, o mais cedo possível, dado o interesse e a importância que a mesma tem para a aprendizagem das crianças.

Além disso, voltamos a reforçar, parece existir igualmente, num número ainda significativo de alunos, uma consciência apurada relativamente à função e à importância que a TDN assume para a compreensão/apropriação/(re)construção da informação e do conhecimento: «Serve [a TDN] para fazermos os nossos esquemas mentais e escritos.» (a1); «Acho que as minhas notas me ajudam a estudar e perceber melhor a matéria do que, muitas vezes, os apontamentos que os professores nos dão.» (a6); «Gosto [de tirar notas]<sup>139</sup> porque me agrada estudar pelas minhas próprias percepções do que foi leccionado na sala de aula.»; «serve para sintetizar o pensamento. Torna o processo mais fácil, rápido e eficaz, pois evidencia o essencial em detrimento do dispensável.» (a7); «[...] porque ao tirar notas estou a escrever de maneira a compreender o que foi dito.» (a8); «[...] porque agiliza a minha forma de pensar.» (a11); «[...] porque é através dessa tomada de notas que eu vou assimilar e compreender o que me é transmitido.» (a12); «[...] para estudar, tiro notas, o que facilita o estudo e a interiorização da informação.»; «[...] porque se assimila melhor a informação.» (a15). É de salientar, pois, a maturidade que algumas das respostas transcritas deixam transparecer, no que diz respeito à importância e utilidade da TDN para a aprendizagem e a construção do conhecimento, sobretudo.

A maioria dos participantes, como já referimos, mais acima, afirmou ter facilidade na TDN, a partir dos escritos. Uma análise mais atenta dos *logs* (do fórum e do Chat livre, em particular) e das anotações produzidas (como veremos mais adiante), permitiu-nos, no entanto, verificar que os indivíduos, de um modo geral, não parecem estar muito conscientes das suas reais capacidades e/ou competências nesta escrita. Na verdade, as dificuldades apuradas, ao contrário do que é afirmado no questionário,

<sup>138</sup> O parêntesis é nosso.

<sup>139</sup> *Idem*.

são muitas, como ilustram, por exemplo, algumas das mensagens afixadas no Black-board:

a2:

«[...] há falta de bases para uma boa elaboração de tomada de notas. Os alunos não sabem orientar-se, ficando, por vezes, desesperados, pois não sabem seleccionar a informação mais importante nem a conseguem ordenar. [...]»

a14:

«[...] os estudantes não têm bases para fazer correctamente a tomada de notas. Por mim falo: foi-me difícil fazer a primeira tomada de notas na experiência, porque estávamos realmente conscientes de que o que estávamos a fazer era uma tomada de notas e que a informação lá contida teria que ser o mais explícita possível, mesmo que reduzida, porque sem o texto original teríamos que compreender o que ele tratava.

*Ora, muitas vezes, não temos essa noção de que a tomada de notas serve para organizarmos a informação mais relevante de um assunto, sem que, para isso, tenhamos de ouvir/ler palavra por palavra o que nos é apresentado.* Enquanto aluna universitária, tenho a noção de que ainda não sei fazer uma boa tomada de notas e, por isso, foi muito gratificante trabalhar no Scale e no Black-board sobre este assunto, até porque *o facto de discutir a tomada de notas com outra pessoa ajudou-me a uma melhor tomada de notas na 2ª vez, ou, pelo menos, a uma tomada de notas mais consciente.* [...]»<sup>140</sup>

Da última afirmação ressalta também a importância que o ambiente Scale e o trabalho colaborativo podem ter para a aprendizagem da TDN.

As interacções no Chat livre do Scale dão, igualmente, expressão, em certos momentos, a algumas das dificuldades sentidas pelos alunos, no que toca às TDN. É o que exemplifica o trecho extraído da interacção ocorrida entre os dois participantes da díade 1:

**<a2d1>** então e qual é que foi a tua maior dificuldade a seleccionar informação e organizá-la?  
[...]

**<a1d1>** foi não saber por onde começar

**<a2d1>** pois, acredito, tb m vi um bocado às aranhas. o q eu fiz para não me perder foi tomar as notas pela própria ordem do texto. e tu?

**<a1d1>** também

**<a1d1>** depois fiz uma espécie de mistura com as notas principais e com os meus pontos de vista

**<a2d1>** eu quando não compreendia tinha que ler e reler até perceber... mas depois pelo contexto até chegava lá

**<a2d1>** eu tenho o mesmo ponto de vista q o texto... por causa disso da gestão da comida

**<a1d1>** eu compreendi..mas demorei a perceber se a autora era a favor ou contra os transgénicos

Como vemos, os estudantes confessam, aqui, dificuldades ao nível da compreensão e organização da informação, principalmente («Foi não saber por onde começar, da compreensão da estratégia argumentativa do texto»; «Eu compreendi...mas demorei a perceber se a autora era a favor ou contra os transgénicos.») e do distanciamento do TF («o que fiz para não me perder foi tomar as notas pela própria ordem do texto»). O “manuseamento” da informação, essencial a uma apropriação e construção mais eficazes do conhecimento, terá, assim, de ser bastante mais trabalhado, em contexto de aula e não só, o que não tem vindo a acontecer, a maioria das vezes.

<sup>140</sup> O sublinhado é nosso.

#### 4.1.2.5.1. Selecção e organização a informação: atitudes e dificuldades

Ainda a propósito da organização da informação, mais concretamente no que se refere aos modos de selecção e organização do texto argumentativo escrito e respectivas dificuldades, pelos participantes, foram acrescentadas, por nós, algumas questões mais, à saída do trabalho empírico, com vista a avaliar o impacto que a experiência poderia, eventualmente, ter tido na aprendizagem dos participantes: «Descreva como se deve proceder para seleccionar a informação de um texto argumentativo escrito.»; «Descreva como se deve proceder para organizar a informação de um texto argumentativo escrito.»; «Quais as dificuldades sentidas, na experiência "argumentação online", para seleccionar a informação dos textos argumentativos escritos analisados?»; «Quais as dificuldades sentidas, na experiência "argumentação on-line", para organizar a informação dos textos argumentativos escritos analisados?»

No que diz mais directamente respeito à selecção da informação dos textos argumentativos, um número relativamente significativo de participantes adoptou, em particular, determinados procedimentos para o efeito: verificar o que é mais relevante (10); sublinhar as palavras e ideias-chave (7); ler várias vezes os textos, se necessário (6); fazer o levantamento dos argumentos a favor e contra (5). Vejamos algumas das respostas dadas: «deve-se começar por ler o texto, sublinhar (por exemplo) as ideias que achamos mais importantes, bem como os aspectos negativos ou positivos que estas possam ter, ou seja, os aspectos que estão a favor e contra.» (a4); «ler bem o texto; sublinhar palavras/ideias-chave e anotar ao lado a ideia principal, se possível de forma resumida» (a7); «Ler o texto, se necessário voltar a ler, retirar as ideias principais que normalmente é a informação pretendida. Ver os diversos argumentos utilizados.» (a9); «Fazer uma boa leitura inicial, depois sublinhar ou marcar palavras e conceitos-chave e ir retirando alguns apontamentos e, no final, fazer uma tomada de notas.» (a10).<sup>141</sup>

Questionados, desta vez, acerca das dificuldades sentidas na selecção da informação do(s) texto(s) argumentativo(s) analisado(s), os alunos enumeraram diversos obstáculos: pouca familiaridade com o tema/assunto («A minha maior dificuldade foi a não familiarização com a temática em causa.» - a10; «As minhas dificuldades surgiram principalmente por eu não ter grandes ou quase nenhuns conhecimentos sobre o tema falado nos textos e daí sentir dificuldade em identificar, por vezes, argumentos contra e a favor e o porquê deles.» - a16), dificuldade em distinguir os argumentos a favor dos argumentos contra e em destringir a informação principal da informação acessória («Em alguns casos não conseguia perceber bem o texto e depois tornava-se difícil ver o que era mais importante. Até porque às vezes tornavam-se confusos.» - a1; «Por-

<sup>141</sup> Teremos a oportunidade de aprofundar este assunto, mais adiante, quando nos debruçarmos sobre a análise das TDN produzidas pelos participantes.

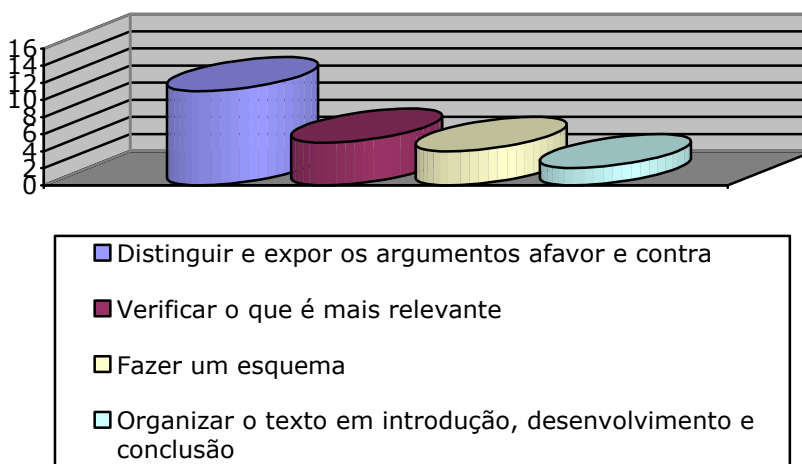


que quase toda a informação me parecia importante.» - a12). Um dos participantes indicou ainda o factor tempo como obstáculo: «uma das dificuldades que senti foi o facto de termos pouco tempo para ler a informação, visto que sou uma pessoa que precisa de um certo tempo para interiorizar a informação que o texto pretende transmitir.» (a4).

De salientar ainda que quatro participantes (a3, a5, a6 e a13) afirmaram não ter sentido qualquer tipo de dificuldades na selecção da informação. No entanto, se analisarmos as produções escritas destes alunos, verificamos que se as anotações dos participantes a5 e a6 não denotam, com efeito, grandes problemas na selecção da informação, já o mesmo não se pode dizer em relação aos escritos de a3 e a13, onde a informação anotada, para além de excessiva, nem sempre é clara e/ou adequada ao TA proposto (*vide* anexo 19). Alguns alunos parecem, assim, não estar ainda muito conscientes das suas reais dificuldades no que respeita à selecção da informação, sendo este um dos aspectos a trabalhar mais nas aulas.

No que se refere, mais concretamente, às estratégias usadas pelos diferentes participantes, com vista à organização da informação do texto argumentativo, os aspectos mencionados variaram também um pouco:

#### Estratégias mais usadas na organização do texto argumentativo



**Gráfico 11** – Estratégias mais referidas pelos alunos para a organização do texto argumentativo escrito

O leque de respostas dadas foi relativamente amplo: «Devemos organizar a informação tendo em conta os argumentos que achámos mais importantes e só depois os menos importantes, ou seja, devemos fazer uma hierarquia de argumentos.» (a3); «Quanto à organização, penso que deve ser feita por pontos ou esquema numa folha ao lado para que depois seja mais fácil a realização do texto.» (a4); «Devemos ver quais as ideias mais importantes, verificar as que estão a favor do argumento e as que estão contra e depois é só organizar de forma a apresentar o problema, os argumentos contra e os a favor.» (a5).

De acordo com os resultados obtidos, as dificuldades sentidas na organização da informação parecem ter a ver, sobretudo, com a pouca familiaridade com o tema/assunto e com a incapacidade em distinguir a informação principal da informação secundária. É de sublinhar ainda que apenas quatro dos participantes (a3, a4, a6 e a13) afirmaram não ter tido qualquer dificuldade na organização da informação, os mesmos, se exceptuarmos o aluno a4, que tinham afirmado não sentir dificuldades na selecção da informação.

Os alunos que confessaram ser-lhes difícil a TDN avançaram, igualmente, algumas razões: «Nem sempre consigo definir quais as ideias mais importantes.» (a9); «Não é fácil, porque se encontra tudo explícito e implícito no texto. É uma questão de racionalidade e de capacidade de compreensão escrita e também oral.» (a13); «Não, porque temos que, em primeiro lugar, conseguir compreender o texto e seleccionar as ideias mais importantes a ter em conta e, depois, ter a capacidade de organizar essa informação, à parte, na tomada de notas.» (a14). Um outro participante foi um pouco mais longe na sua resposta: «Eu consigo identificar as ideias. O meu problema é transcrever essas ideias por palavras minhas.» (a4). As dificuldades maiores de uma boa parte destes alunos parecem, assim, residir na compreensão, selecção e compreensão da informação, sobretudo.

No entender de Boch (1998), muitas das dificuldades sentidas na TDN pelos estudantes do ensino superior ficam a dever-se, em parte, à sua mitificação, explicada, sobretudo, pelo facto de esta escrita raramente ser objecto de aprendizagem, em contexto de aula: «parce qu'elle [a TDN]<sup>142</sup> n'est pas objet d'apprentissage, la PDN est mythifiée; elle est envisagée comme une activité nécessitant de compétences complexes, presque magiques (elles ne sont jamais définies par l'enseignant) que tout l'élève doit posséder à un âge donné. C'est pourquoi elle peut être source d'angoisse ou générer des discours idéalisants.» (Boch, 1998:50-51).

A solução para este problema passaria, assim, pela implementação de uma didáctica da escrita, em contexto académico, que incluísse o ensino da TDN. Aqui, os alunos poderiam, por exemplo, ser levados a descobrir e a aperfeiçoar estratégias pessoais de anotação que melhor se adequassem aos seus próprios ritmos de aprendizagem, com o fim último de possibilitar uma apropriação mais eficaz do conhecimento.

A maioria dos participantes (cerca de doze alunos) confessou ainda preferir tirar as notas nas aulas, uma vez que, aí, segundo eles, a informação já é dada pelo professor de uma forma filtrada, resumida e “correcta”<sup>143</sup>. Além disso, na opinião destes

<sup>142</sup> O parêntesis é nosso.

<sup>143</sup> Esta percepção que os estudantes, manifestam relativamente à “qualidade” inquestionável da informação transmitida pelo professor nas aulas parece ter, indirectamente, a ver com a tendência geral que muitos deles têm para encarar o conhecimento como definitivo e não como um processo em permanente construção. Pollet (2001) não deixa de tecer, a esse respeito, a seguinte consideração: «Cette différence entre l'ignorance scientifique que certains enseignants voudraient partager et la recherche de la vérité par des étudiants habitués à des discours pédagogiques présentés ou considérés comme toujours vrais, pourrait

alunos, o professor ajuda a clarificar os conteúdos, quando necessário, o que não acontece na leitura: «Pois sei que as notas estão correctas» (a2); «À partida nas aulas só é leccionado o mais importante, como tal, as notas não terão como base material excessivo. Desse modo, terei acesso só ao material mais importante.» (10); «O contacto directo com o professor facilita eventuais necessidades de aclarar ideias» (a11); «Porque tenho mais facilidade de apropriar a informação que o professor fornece oralmente, do que organizar/redigir a minha própria informação» (a14); «Porque, geralmente, o que se fala na aula já está resumido pelo professor.» (a16). Segundo ainda o participante a5, é menos cansativo ouvir o professor do que estar a ler e a apontar.

Esta postura dos alunos que participaram na nossa investigação relativamente à TDN não deixa de ir ao encontro dos resultados obtidos por outros estudos já realizados. Erlich (2003), por exemplo, apura que «le plan du cours est unanimement reconnu [pelos estudantes]<sup>144</sup> comme un outil logique de compréhension..» (Erlich, 2003:3). Não é, por isso, raro encontrarmos anotações no ensino superior que reproduzem *ipsis verbis* e de um modo bastante exaustivo, a maioria das vezes, aquilo que é ministrado nas aulas.

Há, no entanto, participantes que mostraram preferência pelas anotações a partir da leitura, por acharem que o acesso à informação é facilitado por este meio, havendo mais tempo para pensar, sendo, além disso, mais fácil identificar a informação mais importante, a partir dos escritos: «pois é mais fácil ter acesso à informação.» (a7); «porque tenho mais tempo para o fazer.» (a8); «Para mim, é mais complicado identificar o que é mais ou menos importante numa aula.» (a9). Poder-se-á, talvez, deduzir, com base nestas respostas, que a preferência pela fonte de anotação terá a ver, em grande parte, com o modo como o próprio aluno aprende e apreende a informação. Isto mostra, ao mesmo tempo, que a TDN é, antes de tudo, um “instrumento” personalizado de apropriação do conhecimento.

A maioria dos indivíduos afirmou também reler, habitualmente, as fontes de onde são extraídas as anotações e confrontá-las com as dos colegas, com vista a corrigi-las e/ou completá-las, o que, de acordo com algumas investigações já realizadas, contraria, de certa forma, a atitude da generalidade dos estudantes, que não costumam ter por hábito confrontar os seus escritos com os dos colegas (Gambell, 1991). Metade dos respondentes confessou ainda usar, frequentemente, as notas dos colegas para estudar.

---

expliquer le hiatus entre l'intention discursive de certains professeurs à l'université et la réception qu'en ont les étudiants.» (Pollet, M.-C., 2001. *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck Université, p. 93).

<sup>144</sup> O parêntesis é nosso.

#### 4.1.2.5.2 TDN: representações

No que diz respeito às representações, a maioria dos alunos considerou, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, que uma boa TDN consiste, essencialmente, em saber seleccionar e organizar as ideias mais importantes. As respostas dadas à questão “Para mim, uma boa tomada de notas é...” acabam por tocar, implicitamente, diversas vertentes importantes das anotações: função pragmática da TDN («em conseguir registar as ideias fundamentais de um texto de acordo com o que se pretende fazer.» - a1); a TDN vista como um texto utilitário («em seleccionar as ideias principais e organizá-las de maneira a que toda a gente perceba as notas que tomei e não apenas eu» - a5; «o que se retira do texto de maneira a que na ausência do texto consigamos perceber o que lá está exposto» - a8; «Para nos orientarmos e sabermos onde se encontram determinadas matérias e assuntos mais importantes. A tomada de notas é essencial para tudo o que possamos vir a fazer.» - a13); a TDN encarada como um processo de selecção («Para mim, tirar notas é apontar/retirar as ideias principais de um texto [...] ou a informação acessória, indispensável à construção de um raciocínio sobre determinado assunto.» - a1; «tirar as ideias fundamentais do texto, identificar o problema» - a15) e de organização da informação («em ler o texto do qual se pretende tirar notas, reler para tirar as dúvidas e entender melhor o texto, resumi-lo e no fim retirar apenas as ideias principais» - a6; «compreender a informação do texto e saber transpô-la para o papel de forma clara, directa e sucinta.» - a13), com uma função heurística, sobretudo («em conseguir seleccionar o que verdadeiramente é importante e relevante, para que em seguida através das notas se consiga compreender o que é tratado no texto.» - a15).

Em relação a este assunto, foram ainda acrescentados, à saída da experiência, aspectos não contemplados, à entrada, reflexo, possivelmente, de algumas das actividades realizadas pelos participantes, no âmbito do trabalho levado a cabo, uma vez que terão contribuído para a construção nos alunos de uma metacognição mais apurada relativamente a aspectos tais como identificar o problema e extrair a informação do texto de uma forma mais compreensível.

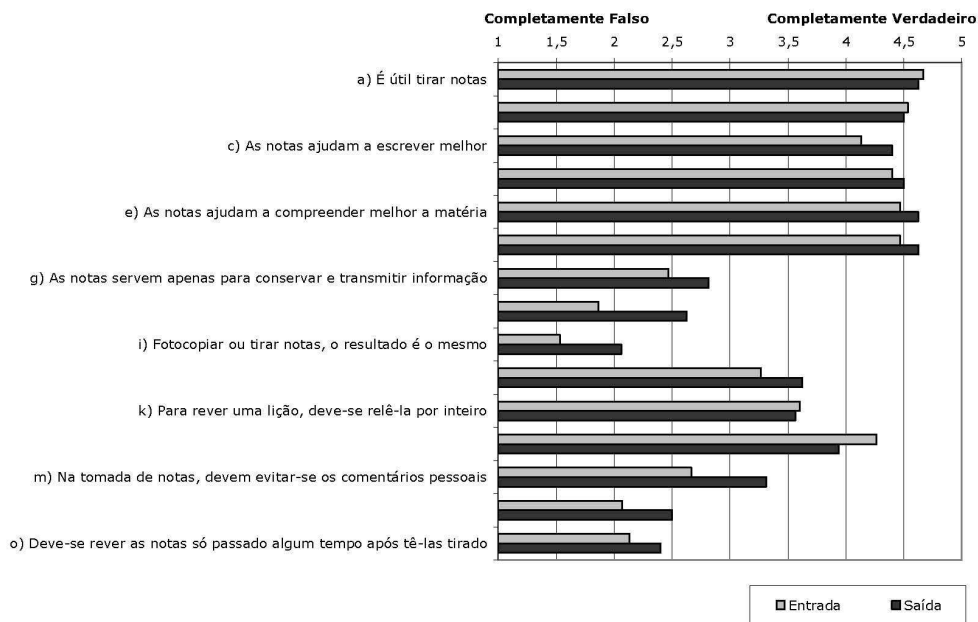
Procurámos ainda aprofundar um pouco mais a relação dos participantes com a TDN a partir de uma pergunta de resposta fechada (“Na escala abaixo, posicione-se relativamente às afirmações, sendo que 1 corresponde a completamente falso e 5 a completamente verdadeiro”). Os resultados obtidos, à entrada do trabalho empírico, são os que constam do gráfico abaixo:



**Gráfico 12 – TDN: Opinião e atitudes dos participantes, à entrada do trabalho empírico**

Como revelam os valores, a maioria dos participantes foi da opinião que as notas ajudam a escrever e a aprender melhor. A esmagadora maioria dos participantes reconheceu ainda que a TDN, ao contrário da mera leitura, ajuda a compreender melhor a matéria, permitindo, ao mesmo tempo, uma melhor memorização. Por outro lado, a maior parte dos indivíduos parece estar também consciente de que as anotações não servem apenas para conservar e transmitir informação, de que os apontamentos emprestados não substituem as notas pessoais e de que fotocopiar e tirar notas não é a mesma coisa.

Curiosamente, um número ainda significativo de alunos parece não estar já tão consciente em relação aos dois últimos aspectos referidos, após o trabalho empírico, como mostra uma comparação mais atenta dos resultados obtidos, à entrada e à saída da experiência, como ilustrado a seguir:



**Gráfico 13** – TDN: Opinião e atitudes dos participantes, à entrada e à saída do trabalho empírico

Uma observação mais atenta do cruzamento de resultados permite-nos ver que a postura adoptada em relação ao segundo item (“As notas ajudam a escrever melhor”) é a que acaba por sair mais reforçada à saída do trabalho empírico. Os itens d) (“As notas ajudam a aprender melhor”), e) (“As notas ajudam a compreender melhor a matéria”) e f) (“As notas permitem uma melhor memorização do que uma simples leitura”) saem também mais fortalecidos, depois do trabalho empírico. Registam-se apenas dois casos isolados em que a opinião, ainda que se mantenha positiva, sai, ligeiramente, diminuída, após a experiência: a1 para o item c); a11 para o item d) (*vide* anexo 12).

Como ilustrado acima, outro aspecto que chama a atenção, à saída da experiência, é o facto de existir um número bastante significativo de alunos que, ao contrário do que sucede à entrada, que acha que se devem evitar os comentários pessoais na TDN. De acrescentar ainda que a maior parte dos participantes, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico (ainda de que um modo menos acentuado à saída, nalguns casos), pensam que a disposição da TDN é importante.

Por outro lado, verifica-se que a maioria dos alunos parecem sentir-se mais seguros quando anotam o máximo de informação possível, a partir dos escritos<sup>145</sup>. Contudo, o mesmo parece já não acontecer, quando se trata de tirar notas a partir do discurso oral, como mostram os valores acima. O mesmo parece já não acontecer, no

<sup>145</sup> Com efeito, uma boa parte das TDN elaboradas pelos estudantes acabaram por contemplar demasiada informação, como teremos ainda a oportunidade de ver mais adiante, aquando da análise das anotações produzidas pelos alunos.

entanto, quando se trata de tirar notas a partir do discurso oral, como mostra o gráfico em análise.

Parte das representações que acabámos de descrever, nomeadamente as que dizem mais directamente respeito à problemática da compreensão/TDN, parecem situar-se no enalço de um discurso pouco claro, e, até mesmo, paradoxal, muitas vezes, relativamente a esta questão amplamente difundido pela maioria dos manuais escolares e não só. Como observa Boch (1998), o discurso dos especialistas acerca da TDN centra-se muito em dois pólos desta escrita: o primeiro, destacado como exemplar pelos autores, tem a ver com a significação (TDN “encodage”); o outro, mais sujeito a críticas e mais ou menos renegado, tem a ver com o uso da escrita com fins posteriores (TDN “stockage”). Assim sendo, a TDN – “stockage” é raramente levada em conta pelos manuais, não sendo encarada como uma verdadeira TDN. E, quando isso acontece, é desvalorizada, sendo vista como uma primeira etapa a ultrapassar. Consequentemente, toda a TDN isenta de reflexão (TDN automática), de selecção (sobrecarregada), ou de objectivo (TDN por hábito) é considerada perversa e desvalorizada (Boch, 1998).

Para Boch, esta antinomia “encodage/stockage” é, no entanto, ainda muito redutora para permitir ver a tensão constitutiva da TDN, que parece ser mais complexa. Os estudantes parecem estar sujeitos a um duplo constrangimento: é-lhes necessário, ao mesmo tempo, encarar a sua TDN como uma primeira etapa no processo de aprendizagem, como se fosse uma espécie de “memória de papel”, vestígio escrito do que foi lido ou escutado, e como processo único de apropriação dos saberes, em que se trata de provar que se compreendeu.

Desta forma, o paradoxo consiste em compreender, sendo a compreensão um pré-requisito da TDN. Por outro lado, para Boch, associar a TDN-reprodução com a não compreensão ou a TDN-síntese com a compreensão é falso e assenta em pressupostos erróneos. À semelhança de Bessonat (1995), Boch não considera a reprodução uma actividade totalmente passiva, crença que, no seu entender, conduz a um distanciamento entre as representações e as práticas, como comprovado, aliás, pelas entrevistas que a investigadora levou a cabo, junto de um grupo de estudantes universitários (Boch, 1998)<sup>146</sup>.

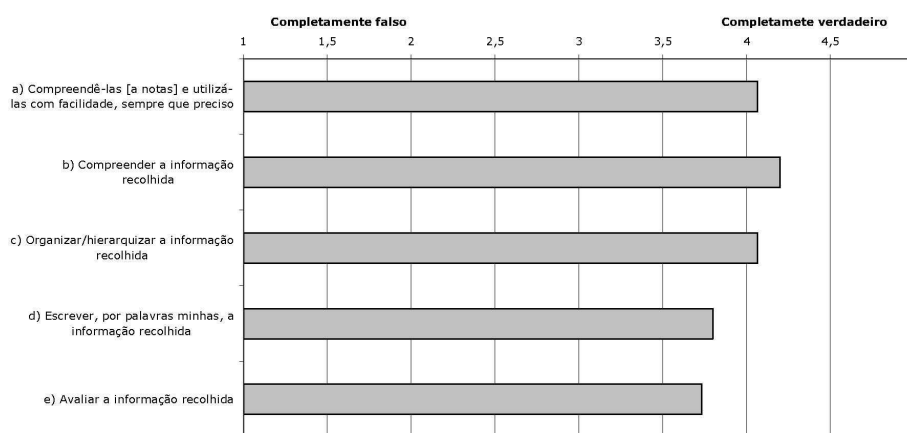
No que se refere às competências, a maioria dos participantes considerou saber tirar notas, avançando, para isso, diversas razões: sabem separar a informação principal da acessória («Consigno extrair as ideias principais e organizá-las, relativamente bem, de seguida.»

---

<sup>146</sup> Para uma informação mais detalhada acerca desta questão, cf. Boch, Françoise (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université. La prise de notes, entre texte-source et texte cible*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat de Sciences du Langage. Université Stendhal, Grenoble III : UFR des Sciences du Langage L.I.D.I.L.E.M.

- a16); conseguem orientar-se pelas TDN, obtendo, habitualmente, bons resultados, sendo, além disso, as anotações consideradas “inteligíveis” pelos outros: «Percebo aquilo que aponto e normalmente tem-me dado muito jeito para estudar para os exames, nomeadamente as notas que tiro nas aulas. Para além disto também costumo emprestar os meus apontamentos. Por isso, se os outros percebem o que escrevo é porque não tiro assim tão mal.» (a5).

Na verdade, como mostra o gráfico abaixo, uma boa parte dos alunos mostrou-se, de um modo geral, bastante confiante em relação à maioria das competências acerca das quais foram questionados em resposta fechada (“Habitualmente, na tomada de notas, sei...”):

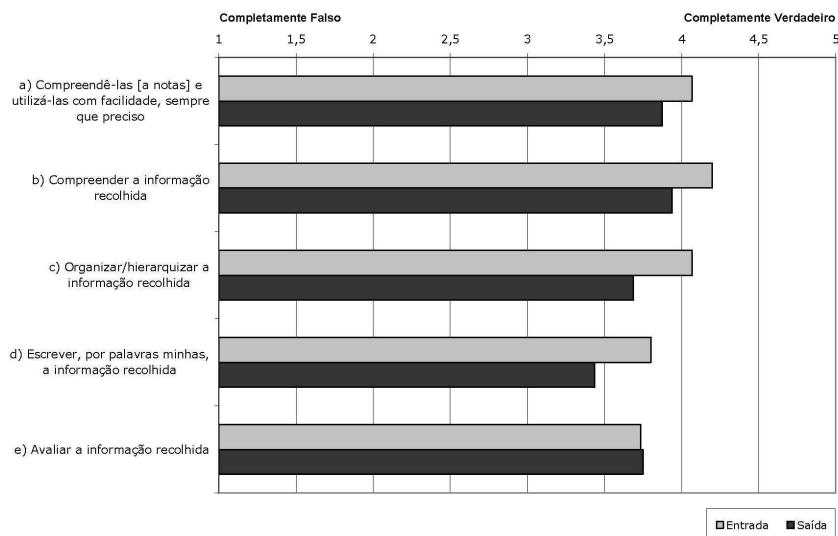


**Gráfico 14** – TDN: Percepções das competências, à entrada do trabalho empírico

Uma análise dos valores permite observar que, de entre todas as competências objecto de sondagem – a compreensão e uso das anotações, a organização/hierarquização da informação, a compreensão e crítica da informação (comentários e/ou observações pessoais) e a anotação por palavras próprias dessa mesma informação –, as três primeiras são aquelas em relação às quais a generalidade dos indivíduos se mostrou mais confiante, sendo, em contrapartida, as duas últimas aquelas onde revelou uma menor segurança. Este facto prende-se, uma vez mais, com as dificuldades que um grande número de alunos experimentam na transformação/apropriação da informação e, logo, do conhecimento, como temos vindo a sublinhar, reiteradas vezes, ao longo do presente estudo (*vide* cap. II).

Verifica-se ainda que, no que toca ao domínio das competências necessárias a uma TDN mais eficaz, apenas o aluno a13 se mostrou muito pouco confiante, à entrada do trabalho empírico (*vide* anexo 9), situação que acaba por se manter à saída da experiência, como vemos no gráfico abaixo.





**Gráfico 15** – TDN: Percepção das competências à entrada e à saída do trabalho empírico.

Com efeito, ainda que o nível de confiança dos participantes em relação às competências mais directamente ligadas à TDN continue a ser positivo, acabou por ser um pouco mais moderado, no entanto, à saída do trabalho empírico, como ilustram os valores expostos.

É nas competências de organização/hierarquização da informação e na anotação da informação por palavras próprias, sobretudo, que se regista uma descida mais acentuada do nível de confiança dos participantes. Parece, pois, que as actividades realizadas durante o trabalho empírico terão contribuído, uma vez mais, para aumentar a consciência dos alunos em relação a estes aspectos.

Se compararmos estes resultados com os obtidos para a escrita e para a leitura, verificamos ainda que, ao contrário do que sucedeu com as competências gerais de leitura e de escrita, e, mais especificamente, do texto argumentativo escrito, cujo nível de confiança aumentou para a maioria das competências, à saída do trabalho empírico, esse mesmo nível parece ter descido para a maioria das competências ligadas à TDN, o que poderá indiciar uma percepção inicial mais deficitária deste escrito, por norma, bastante menos trabalhado, no ensino.

Feito o levantamento das atitudes, hábitos e representações dos dezasseis alunos relativamente às três competências que integram e definem o acto escritural – leitura, escrita e TDN –, passamos, de seguida, à descrição e análise da gestão e produção dos escritos propriamente ditos e respectivas dificuldades, que não deixam de reflectir, de certa forma, as representações e atitudes acabadas de descrever.

## 4.2 Testes de entrada e de saída

### 4.2.1 Gestão do TF

#### 4.2.1.1 Selecção e organização da informação: atitudes e dificuldades

«[...] a written text can illustrate how information gained during reading can serve as a basis for realizing and shaping arguments and for inquiring into one's own arguments derived from that reading.» (Emmel, 1996: 35)

De um modo geral, e relativamente à selecção e organização da informação no TF, nenhum dos participantes destacou as palavras-chave, dividiu o texto em partes ou destacou os conectores de articulação que conferem lógica interna ao texto. Apenas um deles, a3, fez anotações nas margens do texto, embora muito lacónicas e escassas.

##### 4.2.1.1.1. Gestão da informação

Para a análise das diferentes estratégias de gestão do TF, foram analisados 48 textos: 24 escritos à entrada e 24 à saída. Deste total, registaram-se apenas, no teste de saída, três casos em que não foi feita qualquer gestão do texto: a6, a11/tx2<sup>147</sup> e a15/tx2. Os restantes textos, 24 à entrada do trabalho empírico e 21 à saída, foram geridos pelos participantes.

No que se refere às estratégias utilizadas, observou-se que estas variam de sujeito para sujeito, tanto no modo como foram usadas como na qualidade com que foram postas em prática, destacando-se, no geral, três modos diferentes de gestão da informação no(s) TF: o sublinhado, o destaque das “palavras-chave” e as anotações nas margens do texto.

O sublinhado parece, muitas vezes, ser feito sem grande critério, ao nível da selecção da informação, sendo mesmo a informação de alguns textos, nalguns casos, sublinhada quase na íntegra. Existem ainda situações em que muita da informação principal acaba por não ser destacada, observando-se, ao mesmo tempo, que o sublinhado é, por vezes, incompleto e desconexo (entrada: a3, a4, a8, a10, a13, a14, a15,

<sup>147</sup> A sigla a11tx2, doravante aplicada, sempre que necessário, significa aluno 11 e texto (fonte) 2 ou 1, consoante a situação.

a16; saída: a4, a9, a10, a13, a16). Isto é, algumas ideias não são sublinhadas na íntegra nem de um modo coerente, o que gera, não raras vezes, ambiguidades e imprecisões nas TDN, como ainda teremos a oportunidade de observar, mais adiante.

No que respeita às anotações no texto, emergiram da análise quatro tipos distintos, classificados de acordo com a utilidade e a função que acabam por ter para o anotador: “anotações-guia”, “anotações-síntese”, “anotações-comentário” e “anotações-questionamento”.

Assim, as anotações-guia são, a maioria das vezes, palavras isoladas ou expressões ilustrativas do conteúdo (decalcadas, frequentemente, do próprio texto) que o escrevente vai anotando, com vista, sobretudo, a orientar-se dentro do escrito, como ilustra este excerto relativo à gestão que o participante a5 faz da informação, à entrada do trabalho empírico:

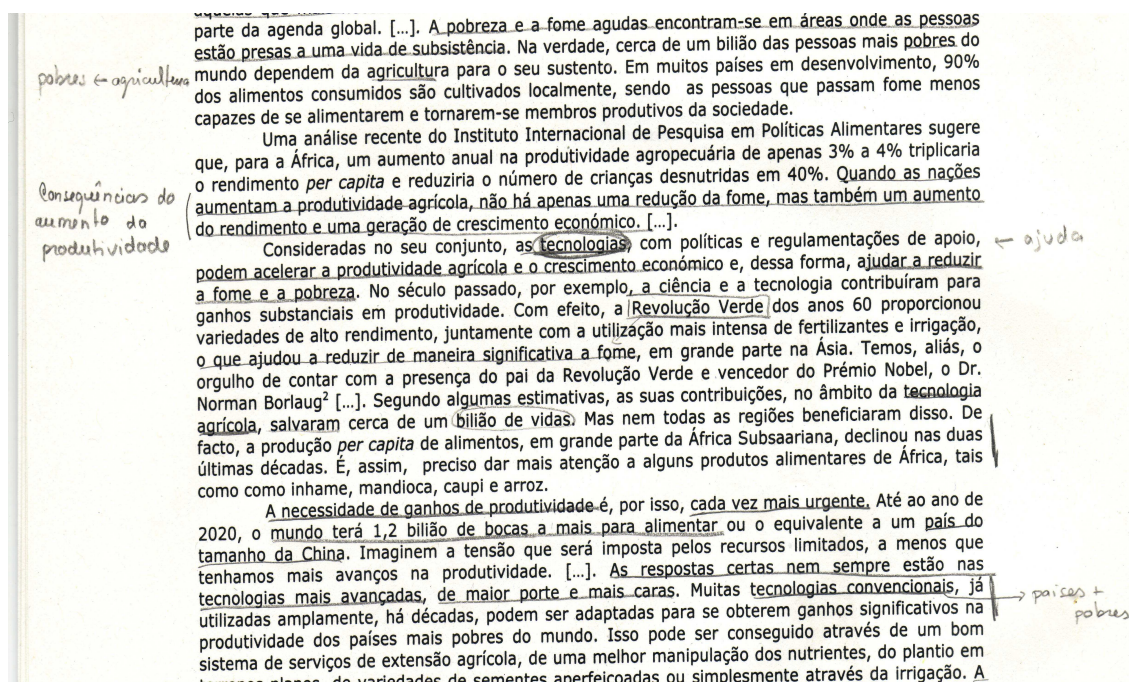


Figura 5 – Exemplo ilustrativo do uso de anotações-síntese

As anotações-síntese são, como o próprio nome indica, pequenos resumos de excertos/partes do texto, como se mostra a seguir:

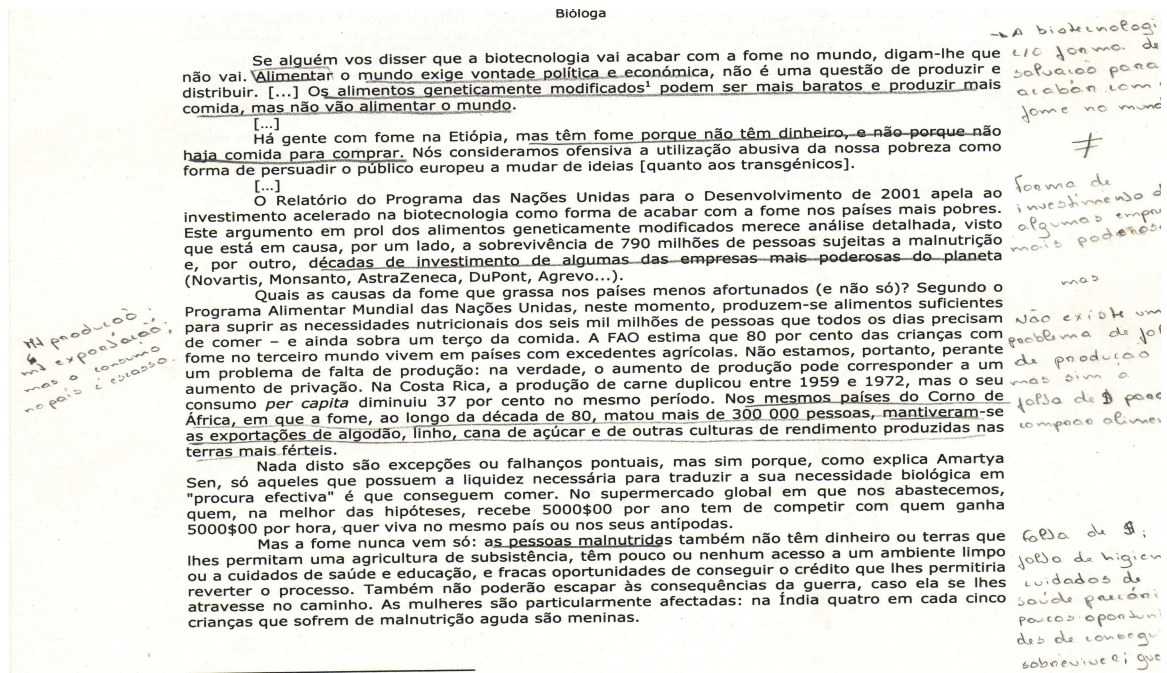
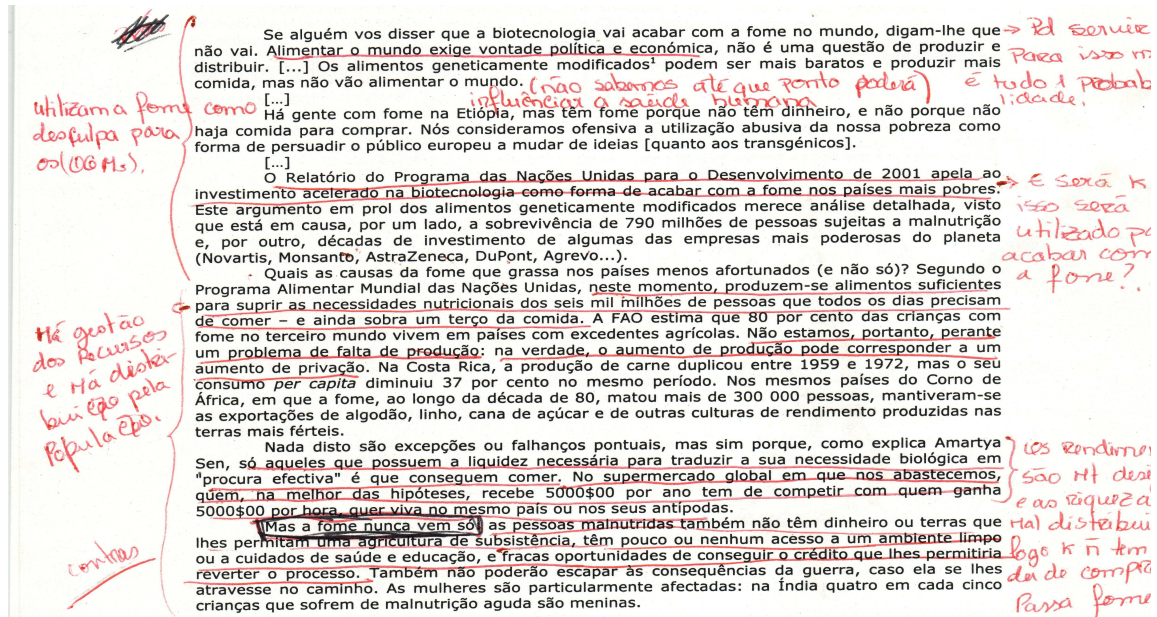


Figura 6 – Exemplo ilustrativo do uso de anotações-guia

Ao contrário das anteriores, este tipo de anotações envolvem, como se vê, uma maior implicação pessoal do anotador, requerendo, ao mesmo tempo, outras capacidades mais desenvolvidas, como é o caso da capacidade de síntese e de transformação da informação por palavras próprias.

As anotações-comentário, por seu lado, consistem em pequenas críticas/comentários pessoais que o anotador tece acerca do conteúdo do texto, sendo as anotações-questionamento algumas questões e/ou dúvidas que o leitor vai escrevendo relativamente àquilo que vai lendo. A passagem abaixo, referente à gestão feita por a12 de um dos TF, a saída do trabalho empírico, ilustra estes dois últimos tipos de anotações:





**Figura 7** – Exemplo ilustrativo do uso de anotações-comentário e anotações-questionamento

Ainda que com algumas “nuances” entre si, como acabámos de ver, e com diferentes graus de exigência ao nível das capacidades dos anotadores, todos estes tipos de anotações acabam, no fundo, por servir um objectivo comum: a gestão da informação no TF.

Descritas as estratégias de gestão do TF, vejamos, agora, o grau de uso de cada uma delas no quadro a seguir:

**Tabela 2** – Número de participantes por estratégia utilizada na gestão do TF

Estratégias de gestão do TF	Sublinhado	Palavras-chave	Anotações-guia	Anotações-síntese	Anotações-comentário	Anotações-questionamento
	Part.	Part.	Part.	Part.	Part.	Part.
Teste de entrada	16	3	10	6	6	1
Teste de saída	15	8	9	6	2	0
Totais	31	11	19	12	8	1

Uma primeira leitura do quadro permite-nos verificar que praticamente a totalidade dos participantes usa o sublinhado para destacar e gerir a informação no(s) TF. A segunda estratégia de eleição, com a quase totalidade dos participantes a aderir<sup>148</sup>, passa pelos diferentes tipos de anotações, feitas, maioritariamente, nas margens dos textos<sup>149</sup>. Registam-se ainda alguns casos de anotações feitas no interior do texto, com uma presença mais marcada, no entanto, à saída do trabalho empírico (entrada: a5tx1, a7tx1; saída: a3, a4, a5, a10tx1, a12tx1, a14tx1).

Por outro lado, os resultados expostos acima permitem ver também que, entre os quatro tipos de anotações emergentes da análise da gestão do(s) TF, é o uso das anotações-guia aquele que mais se destaca. Os restantes tipos de anotações, mais exigentes ao nível das capacidades do anotador e da transformação da informação, registam um número mais reduzido de ocorrências, o que parece reflectir, uma vez mais, as dificuldades com que os estudantes, muitas vezes, se deparam, no que respeita à modificação da informação, apropriação e consequente apropriação e criação do conhecimento. Num dos seus estudos, Emmel (1996) obtém resultados parecidos:

«If students in my writing classes are any gauge, they are eager to feel knowledgeable and to feel connected to their knowledge. Yet they are frustrated in that connection because they are so little skilled in the process of assimilating or generating and transforming it into their own knowledge through their own processes of inquiry – and so limited in their knowledge of a universal language with which to discuss this process.» (Emmel, 1996:21).

Gambell (1991), por seu lado, conclui, num dos seus trabalhos, que os estudantes universitários, para além de sentirem dificuldades na leitura, têm problemas relacionados com a selecção, síntese, estruturação dos argumentos e organização dos pensamentos e ideias, atribuindo-lhes pouco mérito. A estudiosa usa alguns dos comentários dos estudantes com quem trabalhou para ilustrar e atestar parte dessas mesmas dificuldades: «At times I find it difficult to write, especially when it is about my own ideas, questions, and opinions. I have difficulty writing information papers from my own point of view in my own style after researching the topic. My paper usually ends up one big quote.» Um outro aluno confessa ainda: «I have problems narrowing down a topic and organizing all the info[rmation]<sup>150</sup> together in a logical meaningful way. Usually my papers end up to be too vague because my topic was too broad. And my paper is usually mixed up.» (Gambell, 1991:424).

De referir ainda que, por vezes, as anotações analisadas são lacónicas (a2, a4, a9, a10) e ambíguas (a4, a8, a16), falhas detectáveis, sobretudo, nos tipos de anotações mais exigentes ao nível da gestão da informação, como acabámos de ver.

<sup>148</sup> No teste de entrada, os participantes a1, a6, a13 e a16 não fazem qualquer anotação; no teste de saída os sujeitos a13 e a14 adoptam a mesma postura.

<sup>149</sup> No teste de entrada, de um total de 24 textos, 17 têm anotações; no teste de saída, de entre um mesmo número de textos, 20 são anotados.

<sup>150</sup> O parêntesis é nosso.

Ainda no âmbito da gestão da informação nos TF, é de sublinhar, por último, que, das três estratégias utilizadas, o destaque das palavras-chave é a que menos ocorre.

#### 4.2.1.2 Identificação da estratégia/elementos constitutivos do texto argumentativo escrito

No que se refere, mais concretamente, à gestão dos elementos constitutivos do texto argumentativo (tese, problema, argumentos a favor, argumentos contra, exemplos, conclusão, instâncias enunciativas...), no TF, verificou-se que, de todos, os exemplos e as instâncias enunciativas, quando existem, só muito raramente é que são destacados.

À entrada da experiência, apenas os participantes a6 e a9 distinguiram e destacaram exemplos no texto; à saída, em contrapartida, são realçados por a11, a13 e a15. As instâncias enunciativas, por seu lado, só são destacadas, à saída do trabalho empírico, num número muito reduzido de situações: a11/tx1, a12/tx2, a15/tx1, a16/tx1.

As instâncias enunciativas são descuradas por um número relativamente significativo de participantes, o que acabará por resultar em TDN mais “descontextualizadas”. Como afirma Litz (1994), «faire découvrir et bien expliciter les énonciateurs et les récepteurs, ainsi que le contexte d'énonciation rendra la compréhension et la production écrites meilleures, et donnera du sens à un discours enfin contextualisé dans une pratique sociale.» (Litz, 1994:117). No entanto, esta espécie de « prise en charge » não costuma ser uma tarefa fácil, sendo a sua aprendizagem lenta, como se dá conta um outro especialista:

«Cette capacité de concevoir son discours comme situé, comme produit par une personne déterminée et ensuite, comme un discours qui donne une place à d'autres énonciateurs en les faisant dialoguer de manière cohérente, est lente à s'installer: outre le discours de l'évidence, on trouve fréquemment celui du *je* insignifiant et/ou omniprésent ou encore celui de la reprise non distanciée du discours d'autrui. Par contre, la prise en charge motivée et l'attribution adéquates contribuent à construire l'identité énonciative du locuteur/scripteur.» (Thyryon, 2006:71).

No texto argumentativo, fortemente marcado pelo dialogismo aos mais diversos níveis, esta capacidade de gerir a enunciação acaba por ser ainda mais complexa do que nos outros tipos de textos. Masseron (1992) defende, por isso, que os fenómenos de heterogeneidade enunciativa são importantes e de difícil domínio nos discursos argumentativos.

Os participantes, de um modo geral, parecem, aparentemente, não atribuir muita importância nem à fonte de onde provém a informação nem a uma sustentação mais sólida da mesma com base em exemplos concretos.

A identificação da problemática acaba também por sair, de certa maneira, prejudicada com o facto de as instâncias enunciativas não serem destacadas de todo, e/ou devidamente especificadas, nalguns dos escritos. Rinck (2004) apercebe-se do mesmo problema:

«Dans la confrontation des discours et des points de vue dont procède la construction d’une problématique, se pose le problème de la gestion de la relation entre l’un et le multiple, du discours du scripteur à ceux auxquels il se réfère, par là aussi entre identité et altérité. [...] Il s’agit dans l’écriture d’introduire une continuité des univers référés pour les intégrer dans une problématique unificatrice. [...] L’élaboration d’un questionnement complexe et structuré passe par la gestion de procédures d’altération qui opèrent conjointement sur la construction de l’objet et du point de vue sur l’objet. [...] le problème qui se pose pour aborder la question de la construction d’une problématique est de savoir comment les étudiants gèrent l’hétérogénéité discursive en jeu dans l’appropriation de discours autres, et l’hétérogénéité des sources, ainsi que des supports, regroupés sous le terme de discours autres.» (Rinck, 2004:95-96).

Com efeito, num número ainda significativo de escritos, a anotação das diferentes vozes do TF raramente é feita, e, quando o é, é-o, muitas vezes, de uma forma errada ou ambígua, o que acaba, forçosamente, por obscurecer e deturpar a anotação da própria problemática. Além disso, resulta daí, por vezes, um «discurso egocêntrico e especulativo» em detrimento, como desejável, de um «discurso transaccional e dialógico», tal como este é definido e descrito por Thyron:

«[...] celui qui écrit doit normalement préciser le lieu d’où il parle (sa place énonciative) et les traits du destinataire qui orientent sa démarche: ce sont les données principales de la coopération argumentative. Cette construction, dans et par le discours, de l’image de l’énonciateur et de celle de son partenaire signifie que celui qui écrit apprend à situer le lieu symbolique à partir duquel il prend la parole et à préciser les caractéristiques de l’autre qui sont pertinentes pour l’échange. [...] Ainsi, progressivement l’énonciateur peut se distinguer de l’émetteur et le coénonciateur se distingue de l’interlocuteur. [...] Le travail sur cet aspect de l’énonciation – qui concerne plusieurs dimensions du discours: le ton adopté, le lexique utilisé, la manière de se désigner l’autre et même, partiellement, le choix des arguments – introduit une distance entre le scripteur et son discours: celui-ci n’est plus traité comme une émanation «naturelle» de l’individu parlant, mais comme une des manières possibles de le représenter. » (Thyrion, 2006:76)

Ainda no âmbito da gestão dos TF, verificou-se, igualmente, que é muito raro ocorrer o destaque e/ou uma referência directa aos diferentes elementos que compõem o texto argumentativo (“conclusão”, “argumentos a favor”, “argumentos contra”, ...), só se registando quatro desses casos: um deles à entrada (a1 e a4) e os restantes à saída do estudo empírico (a10/tx1 e a12/tx1). Por outro lado, observámos ainda que quando estes elementos do texto argumentativo são destacados, são-no de uma forma incompleta e pouco clara, na maioria dos casos.



A gestão do(s) TF que acabámos de decrever, representou, pois, uma espécie de mote para as etapas ou movimentos que se lhe seguiram para as produções escritas propriamente ditas, como veremos já de seguida.

#### 4.2.2 Alguns movimentos dos TF para as TDN

«L'activité de lecture/écriture, loin d'être spontanée, se construit, se travaille et se réfléchit. [...] face à de nouvelles situations et exigences concernant la lecture/écriture, l'étudiant a des potentialités qui peuvent être transformées en performances par une intervention didactique adaptée. Il s'agit bel et bien d'une véritable lutte contre l'échec à l'université, ou, pour utiliser un euphémisme à la mode, d'une véritable « pédagogie de la réussite ». (Pollet, 2001:126-131)

Nos dezasseis sujeitos que participaram no estudo empírico, observou-se que estes seguiram, de uma forma geral, uma metodologia pessoal na elaboração das TDN, quer no que respeita à exploração do TF, como já vimos, quer no que concerne a organização e sistematização das anotações feitas, como observaremos, neste sub-capítulo.

Para a análise dos movimentos feitos entre os TF e as TDN, considerámos, uma vez mais, um corpus de 48 produções escritas: 24 à entrada da experiência e 24 à saída. Confrontámos, para isso, o TF e respectiva gestão da informação com a sua organização/sistematização nas diferentes anotações, a partir de quatro linhas de análise principais: organização da informação (i), modo de gestão e esquematização da estratégia argumentativa (ii), distanciamento/reformulação da informação do TF (iii) e grau de interpretação do TF (iv).

##### 4.2.2.1 Organização da informação

Para sistematizar a informação nas anotações, os participantes recorreram, de uma forma geral, a diversas estratégias: hierarquização, sistematização e enumeração da informação através do uso de setas, como seria de esperar num escrito desta natureza; uso de abreviaturas e de diversos símbolos (-, +, ., \*, }, números ...); palavras abreviadas através da dupla barra oblíqua, etc.

O recurso a estes meios não deixa de ter a sua relevância, uma vez que acaba por ser, de certa forma, o reflexo do modo como cada um dos participantes interpretou/"configurou" a informação dos TF, como defende Jean-Michel Adam: «la lecture-compréhension d'un texte est un jugement réflexif qui (re)configure le texte. En d'autres termes, l'acte de configuration est autant un acte de production-schématization que de lecture-interprétation.» (*apud* Charaudeau & Maingueneau, 2002:120).

De registar, ainda no âmbito da organização, que, por vezes, a informação é sistematizada de um modo contraditório. É o caso, por exemplo, do que sucede com a anotação feitas por a9 com base no TF1, à saída do estudo empírico:

ex.: «- Nos países onde há mais fome não há falta de condições agrícolas.  
- As pessoas malnutridas também não têm dinheiro ou terras que lhes permitam uma agricultura de subsistência».

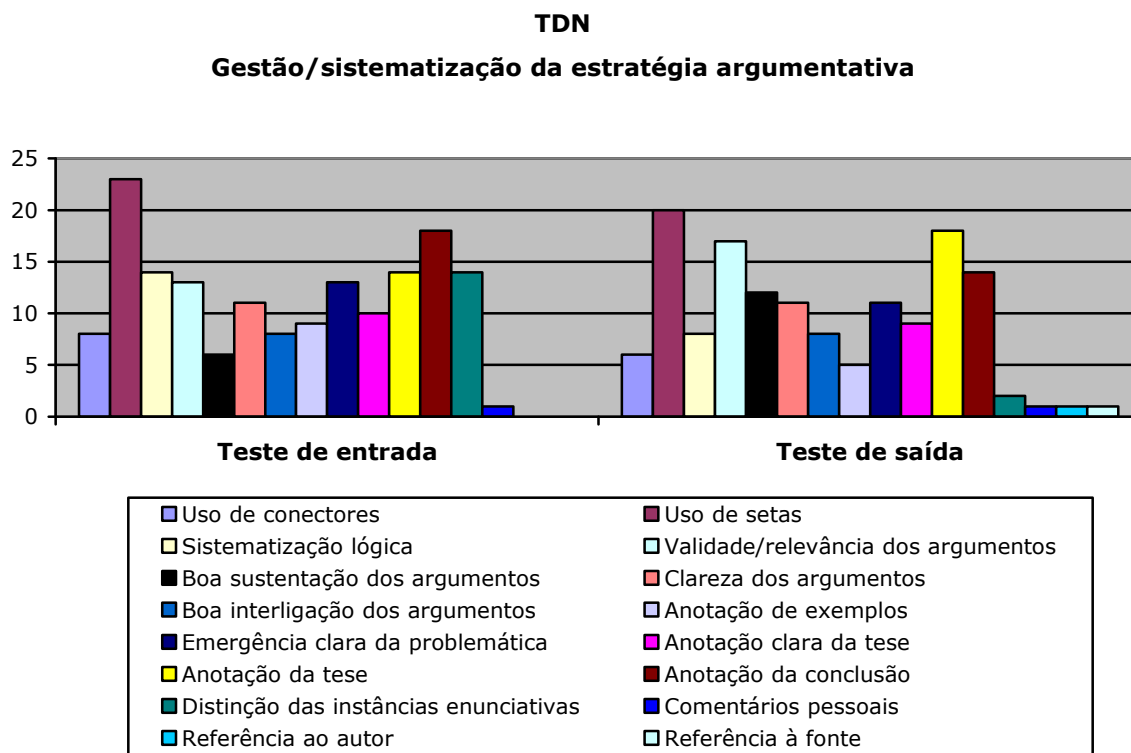
Este tipo de contradições parece, na maioria dos casos, derivar, em grande parte, da incapacidade de alguns alunos em reconstruir as relações coesivas dos TF e de uma gestão e organização nem sempre eficazes da informação dos TF, como já tivemos a oportunidade de verificar e descrever, mais atrás.

Ainda no âmbito das dificuldades e/ou facilidades sentidas na organização da informação, procuramos ver como é que os alunos lidaram com a estratégia argumentativa dos TF. Assim, um outro aspecto que explorámos na análise das TDN tem a ver com o(s) modo(s) como o movimento argumentativo dos TF foi gerido/sistematizado nas anotações produzidas pelos alunos. É o que veremos já a seguir.

#### 4.2.2.1.1. Gestão/sistematização da estratégia argumentativa nas TDN

«An argument consists of a selection from a perceived array of potential associations and dissociations among ideas.» (Gage, 1996:13)

Para avaliar a qualidade das TDN elaboradas, no que diz respeito à gestão e sistematização da estratégia argumentativa, foram tidos em conta aspectos como a coerência, a lógica, a clareza e a sustentação, ao nível da exposição/interligação dos diversos elementos que integram o texto argumentativo, como mostra o gráfico a seguir:



**Gráfico 16** – Gestão/sistematização da estratégia argumentativa nas TDN

Como ilustram os valores, um dos aspectos que nos chama à atenção, de imediato, tem a ver com uma anotação bastante reduzida dos exemplos que sustentam os diversos argumentos nos TF (9 TDN à entrada; 5 TDN à saída), sendo que, num total de 47 TDN analisadas, apenas quatorze delas contemplam alguns desses exemplos.

Esse facto, para além de fragilizar a fundamentação e a sustentação dos argumentos, acaba também por perturbar, *a posteriori*, a coerência e a qualidade do texto argumentativo, de um modo geral, como se dá conta Mendenhall (1990): «Une argumentation qui donne trop peu d'exemples, des exemples non typiques ou atypiques, ou que cite une occurrence rare ou exceptionnelle, ne peut conduire à une conclusion. Si elle le fait, ce ne peut être qu'à l'intérieur de limites et dans des conditions clairement et précisément indiquées.» (Mendenhall, 1990:246). Ainda a esse propósito, Simonet observa que «argumenter, ce n'est pas simplement affirmer une idée, une opinion... c'est aussi prouver, justifier ce qu'on affirme.» (Simonet, 1990:15).

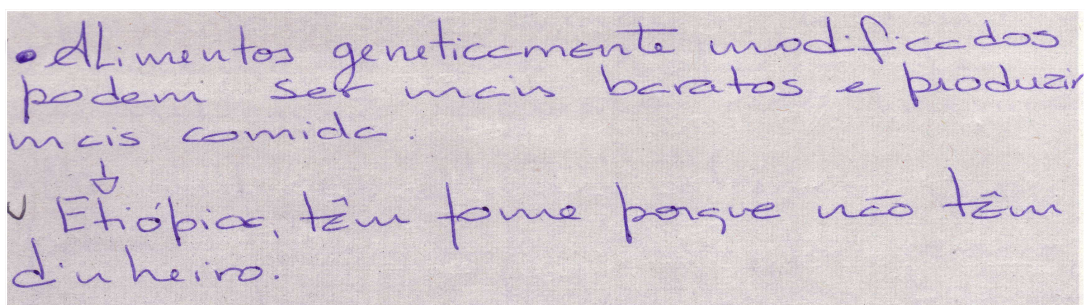
Por outro lado, a anotação da estratégia argumentativa acaba por ser muito pouco personalizada, na generalidade das situações. Ou seja, os comentários/observações pessoais do anotador são praticamente inexistentes, registando-se apenas dois casos (um à entrada e outro à saída do trabalho empírico) em que eles estão presentes, como consta do gráfico acima. Registaram-se, além disso, mais dois casos de anotação do autor e da fonte de onde provém a informação recolhida, ambos à saída da experiência.

De notar ainda que a qualidade das TDN produzidas melhorou, à saída da experiência, no que respeita à validade e relevância dos argumentos e à anotação e sustentação da tese. Já no que se refere aos outros aspectos, essa mesma qualidade diminuiu, tendo-se registado mesmo uma descida bastante acentuada, no que se refere, sobretudo, à sistematização lógica da informação, à anotação dos exemplos e da conclusão, assim como à distinção das diferentes instâncias enunciativas presentes nos TF.

No nosso entender, um dos factores que, para além das dificuldades inerentes à compreensão e gestão dos próprios textos, poderá explicar este decréscimo de qualidade das produções escritas poderá ainda ter a ver com o período mais ocupado, em termos de trabalhos e de exames, em que ocorreu a realização do teste de saída, e, logo, a um maior cansaço e menor empenho e concentração dos alunos. Estes factores poderão, assim, ter contribuído, de alguma forma, a qualidade dos escritos.

Relativamente à interligação dos argumentos/ideias anotados, verificou-se que esta é, maioritariamente, deficitária. Nalgumas TDN, as ligações das diferentes ideias são pouco claras, por vezes (entrada: a1tx1, a1tx2, a4tx1, a11, a12, a14, a16; saída: a2, a13tx1, a15tx1, a15tx2) ou, até mesmo, ausentes (entrada: a2tx1, a4tx2, a7tx1). Alguma da informação recolhida chega mesmo a ser adulterada, nalguns casos, devido a uma interligação, sequência e hierarquização incorrectas da informação. A ligação das diferentes ideias é, algumas vezes, pouco clara e ambígua, à saída do trabalho empírico, chegando mesmo a ser contraditória, o que acaba por induzir o leitor em erro.

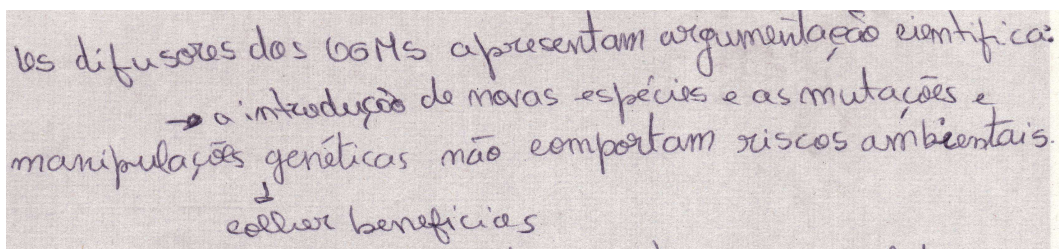
Algumas das ideias anotadas pelo participante a13, a partir do TF1, à saída da experiência, por exemplo, são pouco interligadas e, quando o são, são-no de uma forma contraditória, como ilustra o excerto transcrito a seguir:



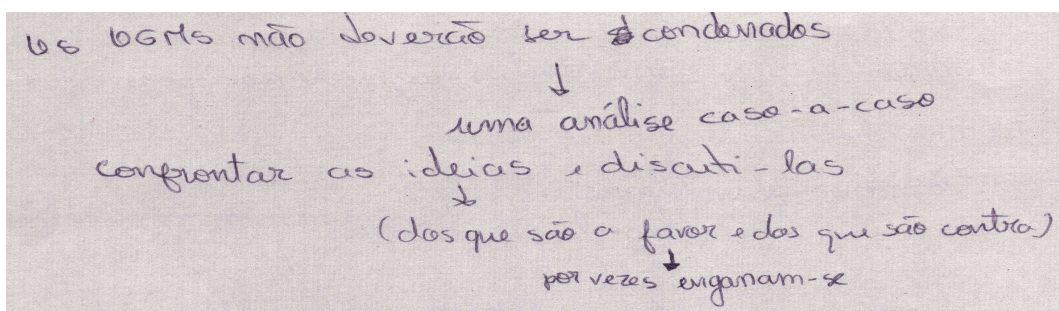
Além disso, raramente são usados os conectores lógico-argumentativos, a maioria das vezes substituídos pelas setas, que acabam por ser usadas de um modo ambíguo e sem um critério muito definido. Uma grande parte dessas setas tem ainda uma

função meramente enumeradora e não tanto “integradora” das ideias, como seria desejável.

A ilustrar algumas das ambiguidades e deturpações do sentido, causadas por uma interligação deficitária das ideias, temos, a título de exemplo, duas situações extraídas da TDN elaborada por a2, à saída do trabalho empírico:



os difusores dos BGMS apresentam argumentação científica:  
 → a introdução de novas espécies e as mutações e  
 manipulações genéticas não comportam riscos ambientais.  
 ↓  
 colher ~~benefícios~~



os BGMS não deveriam ser condenados  
 ↓  
 uma análise caso-a-caso  
 confrontar as ideias e discuti-las  
 ↓  
 (dos que são a favor e dos que são contra)  
 ↓  
 por vezes enganam-se

Na verdade, uma análise mais atenta das anotações transcritas, quando comparadas com o texto de onde foram extraídas, permite ver que, para além do anotador usar expressões demasiado lacónicas, ambíguas e, até mesmo, erróneas, por vezes, o uso das setas poderá, eventualmente, não fazer sentido para o leitor que não contactou, de perto, com o(s) TF. E o próprio anotador, a mais longo prazo, poderá também ele sentir dificuldades na compreensão das notações que fez.

O uso das setas, como seria de prever num escrito desta índole, substitui o uso dos conectores, na maior parte das anotações. Apenas quatro TDN, de entre um total de quarenta e sete, à entrada e à saída do estudo empírico, não utilizam as setas para organizar e sistematizar a informação. De acrescentar ainda que as setas acabam por desempenhar três funções nas TDN analisadas: função de enumeração (3 TDN à entrada; 5 TDN à saída), função de interligação (16 TDN à entrada; 11 TDN à saída) e função mista, isto é, enumeração e interligação (4 TDN à entrada; 4 TDN à saída). Nas TDN, as setas acabam por ter, na sua maioria, uma função meramente enumerativa (entrada: a1tx1, a1tx2, a7tx2, saída; a2, a3, a8, a10tx1, a12tx1), não servindo, por isso, tanto a hierarquização da informação.

As setas com a função de interligar os argumentos/ideias parecem predominar, como mostram os resultados obtidos. Contudo, esta interligação nem sempre é conseguida.

Com efeito, muitas das conexões feitas tornam ambíguo o sentido dos TF, deturpando-o mesmo, nalguns casos, como já observámos, mais acima, e como ainda teremos a oportunidade de aprofundar, mais adiante. Além disso, a informação é anotada de um modo bastante disperso, algumas vezes, sem um fio condutor claro e lógico (entrada: a1tx2, a2tx1, a4tx1, a4tx2, a7tx1, a7tx2, a11, a12, a13, a14, a15; saída: a9tx1, a11tx1, a11tx2, a12tx1, a12tx2, a13tx2, a15tx1, a16tx1, a16tx2) chegando mesmo a ser contraditório, nalgumas situações (saída:a9tx1). Nota-se, assim, uma dificuldade generalizada para gerir a informação na folha das anotações.

Verificou-se ainda uma tendência geral para a não anotação dos contra-argumentos, o que parece demonstrar, de certo modo, um conhecimento pouco aprofundado da dinâmica argumentativa, que deverá, em princípio, contemplar os dois lados (argumentação e contra-argumentação), com vista a uma maior sustentabilidade e credibilidade da argumentação exposta<sup>151</sup> (*vide* cap. I, p. 52). Na realidade, como bem nota Angulo (2001), «para que podamos hablar de argumentación, debe darse una situación de desacuerdo (oposición) sobre una determinada posición o proposición; es decir, debemos contar con la confrontación de un discurso y de un contradiscurso, generalmente formulado mediante las estructuras contraargumentativas de concesión y refutación.» (Angulo, 2001:50). Declercq, num dos seus estudos, não deixa de destacar o mesmo aspecto: «l'argumentation est une technique sociale, un art pour la cité, fondé sur la fécondité argumentative de la confrontation des contraires.» (Declercq, 1995:28).

No que se refere mais concretamente à anotação da tese, solução e conclusão, observa-se que, de entre as três, as mais anotadas são a primeira e a última, tendo a tese e a conclusão mais anotações à saída (18 TDN) e à entrada do trabalho empírico (18 TDN), respectivamente.

Já no que respeita à qualidade das anotações, contam-se, à entrada é à saída da experiência, 20 anotações claras para a conclusão, 19 para a solução e outras 19 para a tese, como mostra o quadro. Verifica-se ainda que a qualidade da anotação sobe,

---

<sup>151</sup> Brassart diagnostica a mesma dificuldade no uso da contra-argumentação em alunos do ensino secundário: «les élèves du CE2 à la 5ème utilisent spontanément fort peu de contre-arguments dans leurs productions argumentatives écrites et que, d'autre part, certaines macro-informations à valeur contre-argumentative sont assez faiblement restituées en *rappel*, par les sujets les plus jeunes particulièrement.» (Brassart, D.G. (1989). «La gestion des Contre-Arguments dans le Texte Argumentatif Ecrit Chez les Elèves de 8 à 12 Ans et les Adultes Compétents». In *European Journal of Psychology of Education*, Vol. IV, nº 1, pp. 52).

ligeiramente, à saída do trabalho empírico, no que diz respeito à solução e à conclusão, diminuindo, em contrapartida, no caso da tese.

No âmbito ainda da anotação da estratégia argumentativa dos TF, verifica-se, igualmente, que menos de metade das TDN expõem os argumentos com clareza: 11 anotações à entrada; 11 anotações à saída. Alguns argumentos, por exemplo, são expostos de um modo vago e incompleto, o que acaba por torná-los ambíguos (entrada: a12; saída: a2, a6, a13tx1, a14tx1, a15tx1, a16tx1). Por outro lado, observa-se também, nalgumas TDN, uma certa confusão e mistura entre os argumentos a favor e os argumentos contra (entrada: a11; saída: a6, a10tx1). Alguns deles são ainda anotados de um modo disperso, nalguns dos escritos (saída: a3, a6, a8).

Os factores que temos vindo a enumerar fazem com que a problemática e a estratégia argumentativa presentes nos TF raramente emirjam, nalgumas anotações, de um modo suficientemente claro e explícito, quer para o próprio anotador (a médio ou longo prazo, sobretudo), quer para os outros leitores das TDN. Verificou-se, assim, que, nalguns casos, o movimento argumentativo foi anotado de uma forma pouco clara, consistente ou emergente. Pollet também se dá conta de uma anotação pouco feliz da dialéctica argumentativa, nalguns dos estudantes universitários que integraram um estudo seu: «Certains gommement complètement l'orientation argumentative [...]. Ils relèvent seulement les informations qu'ils considèrent comme objectives et les notent l'une à la suite de l'autre.» (Pollet, 2001:75). Na opinião da investigadora, isso terá, em parte, a ver com uma recepção deficitária do discurso argumentativo, por parte dos alunos, que, não questionando o texto, não vão, frequentemente, para além da sua superfície: «Ils ont donc tendance à repérer dans le discours un objet clairement identifiable qui fait l'objet de cette explication et s'en tiennent le plus souvent à une seule perception, souvent purement factuelle, sans enregistrer la dimension argumentative lorsque celle-ci existe.» (*Idem*:123). Esta situação conduz, não raras vezes, a uma anotação demasiado segmentada e superficial da informação, tornando-se esta, por isso, pouco consistente, como sucede nalgumas das TDN produzidas pelos participantes do nosso estudo.

Na realidade, nalgumas das anotações analisadas, as interligações e hierarquizações da informação recolhida são pouco nítidas (entrada: a1tx1, a1tx2, a2tx1, a4tx1, a4tx2, a7tx1, a7tx2, a11, a12, a13, a14; saída: a3, a9tx1, a11tx1, a11tx2, a12tx1, a12tx2, a13tx2, a15tx2, a16tx2), com um número, não raras vezes, significativo de segmentos de informação sobrepostos, sem qualquer tipo de ligação lógico-argumentativa, portanto (entrada: a1tx1, a1tx2, a2tx1, a3tx1, a4tx2, a7tx1, a7tx2, a11, a14; saída: a2, a3, a4, a6, a9tx1, a9tx2, a12tx1, a13tx1, a13tx2, a14tx1, a15tx1, a15tx2, a16tx1, a16tx2). De referir também que esta falta de clareza na ano-

tação do movimento argumentativo parece ficar a dever-se também, nalgumas situações, a algumas omissões ao nível do vocabulário.

O raciocínio, nestes casos, acaba por ser dificilmente interpretável, devido, sobretudo, a ideias demasiado dispersas e desconectadas, e a argumentos anotados, frequentemente, de uma forma vaga e imprecisa, como já observámos mais atrás.

Esta anotação deficitária da informação do texto argumentativo escrito parece ser causada pela incapacidade que alguns alunos têm em dominar o conteúdo objectivo do texto, agravada pela sobrecarga cognitiva a que o leitor-anotador está sujeito, como conclui Boch (1998): «fort rares [...] sont les scripteurs qui parviennent à maîtriser suffisamment le contenu objectif du texte source pour pouvoir dans le même temps en rendre compte et le replacer dans une dynamique argumentative qui permet la construction de la superstructure textuelle.» (Boch, 1998:61). Sendo a TDN e o texto argumentativo escritos que envolvem inúmeras capacidades e competências, ao mesmo tempo, isto acaba por criar uma sobrecarga cognitiva que se reflecte, muitas vezes, em anotações com menos qualidade.

Por outro lado, a pouca familiarização com o tema terá dificultado uma percepção e apreensão mais cabais da dinâmica argumentativa do(s) texto(s), impedindo, ao mesmo, um registo mais satisfatório da superestrutura textual.

Como atestam vários estudos consagrados à leitura, o leitor adulto não proficiente compensa, muitas vezes, a sua incapacidade em extrair informação do texto com a utilização exclusiva do seu conhecimento prévio (Kleiman, 2001). Observámos, na verdade, que foram os alunos que mais se queixaram da pouca familiaridade com o assunto que mais problemas tiveram na anotação da informação, a esse nível.

Por último, e no que se refere ainda à sistematização das diferentes informações recolhidas nos TF, observou-se, à saída do trabalho empírico, uma ligeira diminuição da qualidade relativamente à clareza e coerência das mesmas. Ou seja, a sistematização lógica da informação, assim como a distinção entre as diferentes instâncias enunciativas diminuíram de qualidade, após a experiência. Na verdade, se à entrada da experiência temos um total de 14 TDN com uma sistematização coerente e clara da informação, à saída contamos apenas com 11 anotações com estas características.

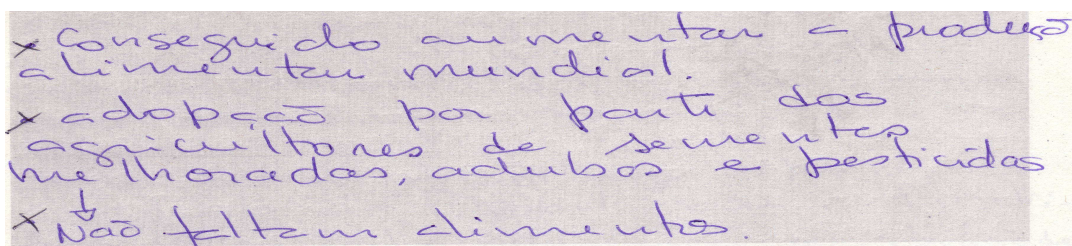


#### 4.2.2.1.2 Conjugação dos princípios da economia e da legibilidade (abreviar)

A análise das TDN produzidas permitiu observar ainda que a dimensão da maioria das TDN (17 à entrada e 15 à saída) é menor que a extensão do TF. Uma primeira leitura parece indiciar uma certa facilidade na síntese e na esquematização da informação dos TF, por parte de um número significativo de participantes. Uma análise mais atenta, contudo, revela que, muitas vezes, a informação acaba por ser demasiado sintetizada, tornando-se lacónica e ambígua, o que conduz, frequentemente, à deturpação e obscurecimento do movimento argumentativo do TF.

Além disso, e ainda no âmbito do princípio da economia, verifica-se que alguma da informação transportada do TF para determinadas TDN é, em muitos casos, desnecessária (entrada: a11, a12, a15; saída: a3, a12tx2, a15tx1, a15tx2, a16tx1). Muitas vezes, os elementos de ligação frásica mais dispensáveis, tais como artigos, verbos, etc. não são excluídos (entrada: a3tx1, a3tx2, a4tx1, a6tx1, a7tx2, a15; saída: a3, a6, a8, a12tx1, a12tx2, a13tx1, a15tx2, a16tx1, a16tx2), faltando, em contrapartida, informação importante (entrada: a12, a13, a16; saída: a4, a8, a9, a13tx1, a13tx2, a14tx2, a15tx1).

Os aspectos que acabámos de referir têm, em termos globais, um impacto negativo na TDN: a inclusão de informação secundária torna a anotação mais compacta e a omissão de informação, por seu lado, acaba, não raras vezes, por perturbar um encaimento mais lógico e compreensível das diferentes ideias anotadas. É o que ilustra o exemplo abaixo, extraído da anotação do TF1 elaborada à saída do trabalho empírico pelo participante a13:



No excerto acima, as ideias anotadas, para além de deficitariamente interligadas, são incompletas e, por isso mesmo, dúbias, acabando, dessa forma, por se impossibilitar uma leitura mais lógica e coerente da informação recolhida e exposta.

Na TDN que o participante a4 fez, à saída do estudo empírico, a problemática do TF acaba também por ser apresentada de uma forma incompleta e desvirtuada,

como mostra esta breve anotação: «A introdução de OGM no mercado alimentar teve uma reacção negativa por parte do público.» Confrontemos, agora, a anotação com o excerto do TF a que se reporta: «A introdução de organismos geneticamente modificados (OGM) no mercado alimentar deu origem, sobretudo na Europa Ocidental, a uma reacção pública negativa que, no momento em que escrevo, ameaça de forma séria a indústria da biotecnologia. Importa considerar até que ponto essa reacção é fundamentada, e se as suas potenciais consequências serão positivas ou negativas.»

Uma comparação com o conteúdo original permite ver, com efeito, que a anotação feita pelo aluno acaba por não focar o cerne da problemática que o TF aborda, isto é, a falta de objectividade e neutralidade, por parte tanto dos que defendem como dos que se opõem aos OGM.

Estes casos que acabámos de descrever parecem, assim, apontar para algumas dificuldades sentidas por alguns dos participantes, ao nível, sobretudo, da selecção e organização da informação.

No que se refere à informação mais importante omitida, observou-se, como já sublinhámos mais atrás, que uma esmagadora maioria dos anotadores, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, não transportaram para as TDN nenhum ou muito poucos dos exemplos que sustentam e validam alguns dos argumentos nos TF.

Além disso, também a fonte e o respectivo autor de onde são extraídas as anotações, assim como as instâncias enunciativas que defendem os diversos argumentos, foram, de um modo geral, muito pouco anotados também: 10 TDN para a primeira situação e de 13 TDN para a segunda, num total de 47 produções. A não anotação das instâncias, por exemplo, gera, por vezes, algumas ambiguidades e/ou deturpações de sentido nas TDN. É o caso da anotação que o aluno a5 faz à saída da experiência, como ilustrado a seguir:

«Nega-se *[os propagandistas dos OGM]* o facto da introdução de novas espécies e as mutações e manipulações genéticas poderem comportar riscos ambientais»; «evolução nos OGMs, por ser artificial, é condenada e perigosa por isso, preferem *[os opositores dos OGM]*<sup>152</sup> uma evolução natural das espécies (pois é natural e pouco arriscada)».

Para além da não especificação das diferentes instâncias enunciativas gerar uma informação ambígua, a dialéctica argumentativa presente no TF acaba também por se diluir e perder, como ilustra a anotação transcrita.

Ainda no âmbito da economia/legibilidade da informação das TDN, verificámos que as abreviaturas, ainda que em número reduzido, estão presentes em praticamente todas as anotações, incidindo, particularmente, nalgumas preposições (“para”, “com”), no advérbio de negação (“não”), no pronome relativo “que” e no advérbio de

<sup>152</sup> O itálico e a informação entre parêntesis rectos são nossos.

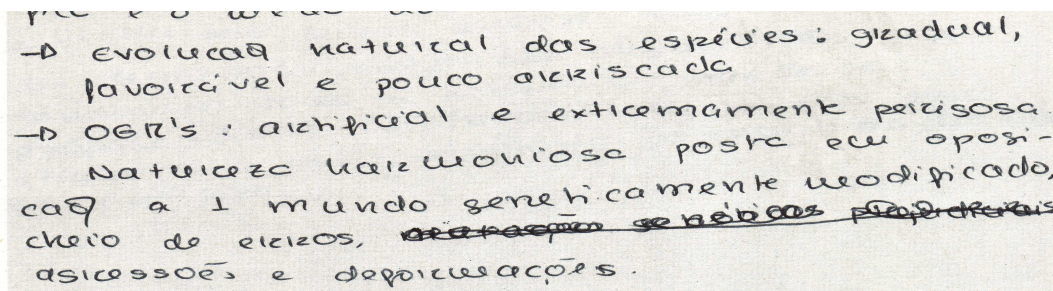
quantidade “mais”, substituído, frequentemente, pelo sinal “+”. A existência de um escasso número de abreviaturas nas anotações analisadas pode explicar-se pelo facto de se tratar de uma TDN a partir dos escritos e não da oralidade. Nesta última, o aluno, mais pressionado pelo tempo, seria, em princípio, obrigado a recorrer, ainda mais, a esta estratégia.

#### 4.2.2.1.3 Delinearização/linearização da informação (esquematizar)

Relativamente à esquematização das TDN, todos os participantes – embora alguns deles de uma forma melhor sucedida do que outros – procuraram sistematizar as suas anotações. Porém, nem todos o conseguiram da melhor forma, havendo, nalguns casos, algumas particularidades a destacar, que tentaremos descrever e analisar de uma forma breve, neste sub-capítulo.

Das 47 TDN analisadas (24 à entrada e 23 à saída<sup>153</sup>), 29 delas podem considerar-se mais “arejadas”, do ponto de vista gráfico. Isto é, contêm informação exposta de uma forma mais resumida e esquematizada: 16 à entrada (a1tx1, a2tx1, a2tx2, a4tx1, a4tx2, a5tx1, a5tx2, a6tx1, a6tx2, a7tx1, a7tx2, a8tx2, a9, a11, a14, a15) e 13 à saída do trabalho empírico (a1, a2, a4, a5, a6, a9tx2, a10tx1, a10tx2, a11tx1, a11tx2, a14tx1, a14tx2, a15tx1). As restantes anotações, ao contrário destas, acabam por ser mais compactas e lineares. Nestas, a disposição da informação na página não é, por isso, suficientemente sinóptica, conduzindo a deturpações de sentido, o que poderá dificultar, eventualmente, ou até impossibilitar mesmo uma interpretação/reutilização da TDN, a médio ou longo prazo.

Noutras TDN, é notório ainda um esforço de sistematização/hierarquização da informação, nem sempre conseguido, no entanto. É o caso, por exemplo, da anotação que o aluno a3 produz, à saída do trabalho empírico. Analisemos a sistematização da informação que este aluno faz a partir de um dos excertos do TF:



<sup>153</sup> O participante a7 não fez qualquer TDN, tendo passado, logo, para a produção do artigo de opinião.

Talvez a hierarquização fosse mais clara, se, por exemplo, o último parágrafo se posicionasse antes da enumeração, o que não é o caso, como podemos ver na anotação transcrita.

Ao nível da esquematização da informação, a partir dos TF, encontrámos, assim, dois tipos de anotadores: os “planificadores” e os “lineares”.

Erlich (2003), o autor da terminologia (“planificateurs” e “linéaires”), especifica e caracteriza cada um dos tipos da seguinte maneira: «dans le premier cas [planificadores] (présence d’une synthèse, d’un schéma, d’un plan, ponctuation peu abondante, abréviations fréquentes, forte densité des mots sur la page); dans le second [lineares] (absence de plan ou de schéma, ponctuation abondante, peu d’abréviations, utilisation de signes personnels, faible densité des mots par page: ils “notent large”.» (Erlich, 2003:115).

Da totalidade das TDN produzidas, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, observámos que a maioria dos alunos revela dificuldades em sintetizar e esquematizar a informação dos TF. É, assim, notória uma tendência generalizada para anotar o máximo de informação possível, sem, aparentemente, muito critério ou rigor na sua esquematização e/ou hierarquização.

Alguns estudos com tarefas de retenção e paráfrase têm revelado que os leitores proficientes reagem à organização hierárquica das informações, mostrando grande convergência naquilo que consideram mais importante, de importância intermédia e menos importante num texto (Kleiman, 2001). Ora, parece, a julgar pelos resultados obtidos, que um número ainda significativo dos alunos que participaram no nosso estudo não atingiu este grau de desempenho. Muitos desses alunos, como acabámos de ver, foram incapazes de anotar a unidade textual. Isto é, o conteúdo do TF é (re)escrito de uma forma desconexa e fragmentada, perdendo-se, assim, muita da sua coerência e coesão textuais, com o risco de, *in extremis*, se perder, para sempre, o verdadeiro conteúdo da fonte. Tratamos deste aspecto já a seguir.

#### 4.2.2.1.4 Distanciamento da fonte

«Even if we are working with information found in a book, the act of composing requires that we transform it from found information into a part of our thinking before it can take on any epistemological implications.» (Emmel, 1996:22)

De acordo com Petit (2002), a reformulação pode ter uma dupla função: função explicativa e função imitativa.

A reformulação explicativa situa-se ao nível da significação do TF, reatualizada com vista à produção de um TA, produto dos conteúdos transmitidos e/ou compreendi-

dos e apreendidos, a partir do primeiro. A reformulação imitativa, por seu lado, situa-se ao nível do significante, cujas características mais visíveis procuram ser reproduzidas<sup>154</sup>.

Como já referimos, esta óptica não deixa de ir, de certa maneira, ao encontro das denominadas TDN “stockage” e TDN “encodage” de que fala Boch (1998), ou das modalidades descritiva e interpretativa, tal como são definidas por Frier (1994) (*vide* cap. II). Foi nestes dois pólos que assentámos a análise do grau de capacidade dos alunos para reformular a informação dos TF nas anotações produzidas.

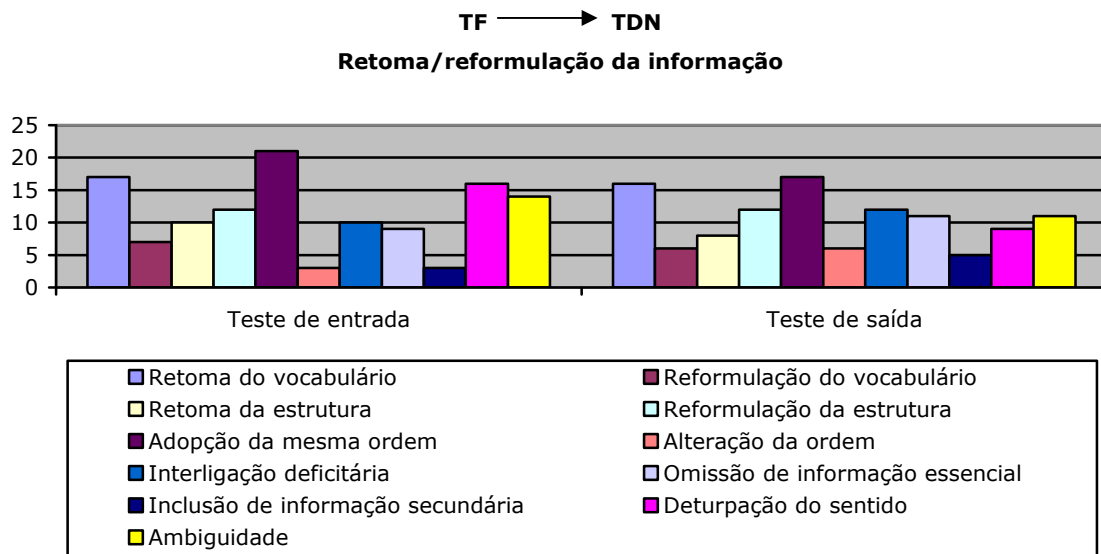
No que respeita, mais concretamente, ao nível da retoma/reformulação da informação, observámos que, de uma forma geral, as TDN elaboradas à entrada do trabalho empírico são muito decalcadas do TF e, logo, pouco reformuladas. Isto é, manifesta-se, maioritariamente, uma “leitura de absorção” em detrimento de uma leitura de questionamento<sup>155</sup>.

Nas TDN produzidas no âmbito do presente estudo, o distanciamento/reformulação do TF, quando existe, é, de um modo geral, muito cauteloso, contendo-se os anotadores, a maioria das vezes, com a alteração meramente sinonímica do vocabulário e/ou da estrutura sintáctica do TF.

Na reformulação pronominal, os participantes do nosso estudo não se arriscam tanto pelo comentário/crítica pessoais das ideias, pela alteração da ordem ou por uma reformulação mais aprofundada das mesmas, nas TDN, como ilustra o gráfico abaixo:

<sup>154</sup> «La reformulation peut avoir une fonction explicative ou imitative. Dans le premier cas, elle participe de la didacticité des productions énonciatives. La reformulation explicative se situe au niveau de la signification du texte source, qu'elle réactualise en la travaillant (donc en la déformant et en l'altérant) pour aboutir à un texte cible qui soit le reflet des contenus véhiculés ou compris – dans les deux sens du terme – dans le texte initial. Sont concernés au premier plan les activités de définition, qu'elles soient normées (définition de dictionnaire, d'un terme dans un texte) ou non (définition naturelle d'un mot...), mais également les pratiques de résumés, de synthèse d'un texte. La reformulation imitative se situe au niveau du signifiant, dont elle cherche à reproduire les caractéristiques saillantes. En procédant des genres comme le pastiche (ou l'emprunt est affiché, contrairement au plagiat), la satire, la parodie (où la reformulation a une fonction ouvertement ludique) (Charaudeau & Maingueneau, *op. cit.*, p. 490).

<sup>155</sup> Para Kleiman, o aluno que não questiona o texto não exerce o seu papel de interlocutor, como era suposto ser, tendo o modo como é, habitualmente, ensinada a leitura a sua quota parte de responsabilidade neste tipo de postura: «Numa perspectiva social o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo. É a partir daqui que surge o paradoxo do “ensino” da leitura: como é possível que o leitor recupere sua condição de interlocutor se é através do professor que se institui a interação, seja porque ele utiliza sua competência discursiva para selecionar aspectos formais relevantes [...] seja porque ele utiliza o seu conjunto de leituras para selecionar aspectos intertextuais relevantes. [...] Aponta-se geralmente que uma consequência dessa passividade, produto de um tipo de ação do professor no contexto, é a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor intérprete do autor, e que leva o aluno a aceitar sem questionar a palavra escrita, em vez de conscientizá-lo de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto. Daí é fácil a falácia de a impossibilidade de se ensinar a leitura, e, consequentemente, da inadequação das propostas de ensino de leitura de base analítico-formal, mediante a identificação e seleção prévia de aspectos formais do texto. Tais propostas pré-determinam o caminho a ser percorrido pelo leitor.» (Kleiman, A. (2001). *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2ª ed., pp. 39-41).



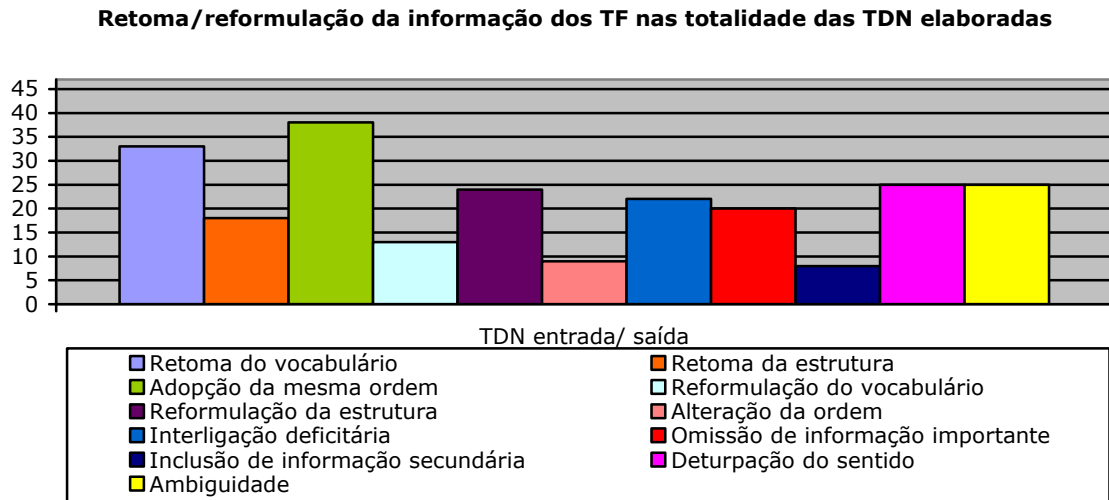
**Gráfico 17** – Retoma/reformulação da informação do TF na TDN, à entrada e à saída do trabalho empírico

Uma observação mais atenta deste gráfico permite-nos concluir que a generalidade das TDN elaboradas pelos alunso são muito decalcadas dos TF, ao nível do vocabulário e da ordem da disposição da informação, sobretudo, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico.

A reformulação da estrutura sintáctica, por seu lado, está presente num maior número de anotações: 12 escritos, à entrada da experiência, e 12 escritos, à saída. No que se refere à disposição e ordenamento das diferentes ideias/argumentos, a ordem de exposição da informação do TF acaba por ser adoptada, num número elevado de TDN, em ambos os testes (entrada e saída), embora com um ligeiro decréscimo, depois do trabalho empírico.

Uma análise mais atenta dos resultados expostos acima permite ainda ver que, após o estudo empírico, se registou, ao nível da qualidade da reformulação das anotações, uma melhoria relativamente significativa, no que se refere a alguns aspectos: alteração da ordem e da estrutura, clareza e respeito pelo conteúdo do TF. Já no que se refere à inclusão de informação secundária e à omissão de informação essencial, a qualidade das TDN diminuiu, no teste de saída, como atestam, uma vez mais, os valores.

De um modo geral, como já referido, as TDN são pouco reformuladas, sobretudo no que respeita ao vocabulário e à ordem de disposição da informação dos diversos TF. É o que mostra o gráfico a seguir, que contempla, desta vez, os valores totais obtidos tanto à entrada como à saída do trabalho empírico:



**Gráfico 18** – Retoma/reformulação da informação dos TF, na totalidade das TDN produzidas

Com efeito, uma primeira análise revela que mais de metade das 47 anotações produzidas pelos alunos, antes e depois do trabalho empírico, mantêm o vocabulário e a ordem da informação dos TF, adoptando cerca de um terço delas a mesma estrutura sintáctica da informação recolhida. Grande parte das TDN não nos permite, pois, ver se os alunos compreenderam, de facto, a informação recolhida, dado que esta última é transposta praticamente intacta para as anotações. Como sublinha Portine (1993), «comprendre le texte revient à être capable de construire des reformulations (“re-formulations” puisqu’il s’agit de formulations sur une formulation première, celle du scripteur).» (Portine, 1993:353-354).

Um dos exemplos mais representativos desta espécie de “copy/paste” dos TF é o que diz respeito à anotação produzida pelo aluno a12, a partir do TF2 e à saída do trabalho empírico. Esta TDN, demasiado compacta, é decalcada, quase na íntegra (à excepção de alguma informação omitida), dos TF, registando-se apenas alguns cortes de informação, aqui e ali (*vide* anexo 19).

Como já sublinhámos mais atrás, nas TDN mais decalcadas, são, essencialmente, o vocabulário (17 TDN à entrada e 16 à saída) e a estrutura (10 TDN à entrada e 8 à saída) os aspectos mais “copiados” do(s) TF. As frases acabam, de um modo geral, por ser, excessivamente, longas e complexas para uma TDN eficaz, que se deseja arejada e visual, o mais possível. Além disso, a ordem de exposição das diferentes ideias é mantida, na maioria das anotações (21 TDN à entrada e 17 à saída). Regista-se, pois, uma melhoria muito ligeira, a esse nível, nos resultados apurados à entrada e à saída do trabalho empírico. Contudo, resultou das alterações feitas à informação dos TF um número muito menor de deturpações de sentido, à saída da experiência (9 TDN à saída contra 16 TDN à entrada). A ambiguidade foi também reduzida, à saída, mas

em menor grau (14 TDN à entrada; 11 TDN à saída), como ilustram os valores do gráfico que temos vindo a analisar.

Assim, os participantes parecem, de um modo geral, sentir dificuldades em sintetizar e distanciar-se da informação recolhida. Ao mesmo tempo, um número ainda significativo de TDN peca por ser demasiado exaustivo em termos de informação. Essa situação parece resultar de uma selecção pouco criteriosa da informação, visível numa gestão da informação dos TF, também ela aleatória, muitas vezes, como já tivemos a oportunidade de observar. Para além disso, regista-se ainda uma dificuldade generalizada dos anotadores para integrar a informação recolhida no seu próprio discurso e distanciar-se, assim, mais do TF.

Os resultados que Frier (1998) obtém num dos seus estudos realizados com alunos do primeiro ano da universidade não deixam de coincidir, em muitos aspectos, com os nossos:

«Un grand nombre des VE de notre corpus témoignent de cette volonté de restitution du texte source, d'un effort de reproduction fidèle d'un discours: termes identiques, respect de la structure initiale, peu ou pas de connecteurs, absence de modalisation... [...] Peu [...] possèdent déjà cette capacité à être suffisamment dans et hors du texte, c'est-à-dire à maîtriser suffisamment le contenu objectif du texte pour pouvoir justement le tenir à distance et l'interpréter de façon personnelle.» (Frier, 1998:73-75).

Algumas das dificuldades patentes na elaboração das TDN podem ainda dever-se, como já referimos, à falta de familiaridade com o tema abordado no trabalho empírico, como confessam alguns participantes, no Chat livre do Scale:

díade 5:

«a10 – A minha maior dificuldade foi no sentido de eu nunca ter ouvido falar nesta realidade./a9 – Exactamente.../ a10 – mais concretamente na reacções que tiveram (Europa Ocidental)/a 9 – Para conseguir compreender logo o texto seria necessário primeiro termos algumas bases, não é? Não era um texto familiar... portanto só depois de entender o que é que se passava é que entendi a discussão entre as partes./a9 – É isso. Tínhamos de ter alguns conhecimentos a priori./a10 – Exacto.»

díade 7:

«a13 – Talvez devêssemos ter sido avisadas para o projecto./ a14 – Não sei.../ a13 – para termos o tempo suficiente para nos prepararmos e encontrarmo-nos aqui com uma base para o tratamento do tema em questão/a14 – Acho só que este assunto é algo muito à parte do que conhecemos (pelo menos, falo por mim)./ [...] / Sim por mim também. Confesso que era um tema que eu desconhecia completamente./a14 – Se calhar também é interessante fazer este tipo de exercício, mas que é um “cadinho” difícil é. Por isso é que foi difícil também integrar as notas no texto/ [...] / a14 – E foi difícil porque era um texto de opinião e a minha opinião em relação a isso ainda era muito vazia. Então tive que me limitar um “cadinho” ao que o texto dizia./ a14 – Sim, tens razão. Talvez este tipo de exercício seja bom para nós.../ [...] / a14 – Eu também me senti inculta. Ainda por cima quando comecei a ver que as pessoas “tavam” a escrever e escrever...».<sup>156</sup>

<sup>156</sup> Algumas das opiniões afixadas no fórum do Blackboard não deixam também de apontar o mesmo sentido: «Outra dificuldade que eu encontrei ao longo das sessões foi a de não conhecer muitos argumentos a favor e contra os OGM para além dos que estavam no texto lido. Penso que isso influenciou um pouco a minha participação e também fez com que as dificuldades com o Scale fossem maiores.» (a9); «Argumentar online é mais simples do que parecia inicialmente. No entanto, se eu tivesse conhecimentos prévios do tema



Esta falta de familiaridade com o assunto tratado, na opinião de alguns dos nossos alunos, para além de ter condicionado a argumentação on-line, acabou ainda por ter repercussões negativas, ao nível da selecção/organização da informação, como sublinha a16: «Gostei imenso desta experiência, de argumentar on-line, talvez por ter sido algo diferente, que nos levou a conhecer não só uma nova plataforma, mas também, no meu caso, a explorar um assunto sobre o qual eu não possuía muitos conhecimentos. Talvez por este facto se tenha tornado mais difícil, para mim, identificar alguns argumentos a favor e contra presentes nos textos fornecidos!»

É, por isso, que Boch (1998) afirma que «[...] certains étudiants [...] ont tendance à pratiquer cette PDN [TDN-stockage] lorsqu'ils sont confrontés à un sujet non maîtrisé.» (Boch, 1998:67). Outros participantes, porém, procuraram contornar, de algum modo, esta falta de familiaridade com o tema e/ou respectivo vocabulário, como afirma o aluno a10, no Chat livre do Scale: «Quando encontrei passagens que não compreendi passei à frente./ [...] /Li o que vinha antes... o que vinha depois e acabei por entender o sentido do texto mesmo sem perceber todas as frases.» Esta atitude de alguns dos participantes vai, de certa forma, ao encontro do que diz Orechionni (2002), que vê na contextualização e hierarquização da informação, no texto, facilitadores ao nível da interpretação e compreensão do conteúdo:

«Il ne faudrait toutefois pas en conclure qu'un discours n'est interprétable que si le récepteur a accès à la totalité des informations contextuelles, car, heureusement pour l'analyste, toutes ces informations ne sont pas au même degré *pertinentes*, et, en outre, certaines d'entre elles sont inscrites dans le texte sous la forme d'*indices de contextualisation* [...]» (Charaudeau & Maingueneau, 2002:136).

Assim, o aluno a10, na ausência da “inferência interdiscursiva” (isto é, o sujeito que interpreta é obrigado a activar saberes pré-construídos)<sup>157</sup>, opta pela denominada “inferência contextual” («lorsque le sujet interprétant s'appuie sur les énoncés qui entourent l'énoncé considéré d'une conversation ou d'un texte écrit»), tal como os conceitos são entendidos por Charaudeau e Maingueneau (*Idem*: 312-313).

Por outro lado, e ainda no que se refere à questão relacionada com a familiaridade do tema, este “problema” poderá representar, ao mesmo tempo, pelo desafio que implica, um estímulo de aprendizagem para o aluno. Alguns participantes acabaram por reconhecer, apesar de tudo, as vantagens pedagógicas que a abordagem de um assunto menos familiar pode ter para a argumentação, como é o caso da díade 7.

---

tratado talvez tudo tivesse sido mais simples logo desde o início. Abordar e argumentar um tema com o qual não nos sentimos muito à vontade torna tudo mais complicado.» (a10)»; «[...] creio que é muito importante ter conhecimentos sobre o tema a argumentar. Isto porque, quanto mais sabemos sobre determinado assunto mais capacidades temos para argumentar. Este conhecimento prévio pode até ajudar na compreensão dos argumentos que alguém nos coloca mesmo que não vão *de encontro* [sic] aos nossos.» (a1)

<sup>157</sup> Charaudeau e Maingueneau afirmam que existe “inferência discursiva” sempre que o leitor é levado a mobilizar um saber pré-construído («lorsque le sujet interprétant est amené à mobiliser un savoir préconstitué» (Charaudeau, P. & Maingueneau, D. [org.], 2002, op. cit., p. 581).

É o caso, por exemplo, do participante a5, que expressa, a esse propósito, a sua opinião no fórum do Blackboard também:

«Acho que esta experiência poderia ter corrido de outra forma se estivéssemos a par do assunto. No entanto achei interessante porque assim pudemos testar a nossa capacidade de argumentação, neste caso on-line, perante um tema desconhecido. Acho que se já conhecêssemos o tema já sabíamos o que provavelmente o texto iria falar, ou seja, já teríamos algumas expectativas perante o conteúdo do texto. Sendo assim partimos do zero, não conhecemos, temos mesmo que ler e reler para podermos compreender e argumentar de forma clara, concisa e coerente.»

Face a uma situação de conflito, o sujeito é obrigado a encontrar estratégias para ultrapassar da melhor forma o problema. Como sublinham Lima e Capitão (2003), relativamente à importância e ao desafio que o obstáculo poderá, muitas vezes, representar para a aprendizagem, a apresentação do problema é crucial para a motivação do aluno. Por isso, deve ser autêntica, isto é, com situações reais, interessantes e atraentes. Também deve “perturbar” o aluno no sentido de motivar o empenho deste na resolução do problema. (Lima & Capitão, 2003).

Curiosamente, e ao contrário do que esta espécie de “colagem” aos TF presente na maioria das TDN faria prever, registam-se muitas situações em que o sentido dos textos é deturpado e ambíguo (mais de metade das anotações, em ambas as situações), como já tivemos a ocasião de ver, mais acima<sup>158</sup>. Isto parece dever-se, principalmente, a dois dos factores contemplados no gráfico 18 (*vide supra*): uma interligação deficitária das ideias e a omissão de informação importante.

Analisemos, a propósito do primeiro factor, a interligação deficitária das ideias, a passagem abaixo, extraída da TDN elaborada por a1, à entrada do estudo empírico:

---

<sup>158</sup> Na verdade, a literatura (e o próprio senso comum) tem mostrado que a retoma da informação presta-se, à partida, a menos riscos de ambiguidade e deturpação de sentido do que uma reformulação e reestruturação da informação recolhida (Boch, 1998; Frier, 1994).

TESTE DE ENTRADA – Dúas 1, 2, 3 e 4 código 91

**B – Tomada de notas**

Depois de ter lido os dois textos, faça, no espaço que se segue, todas as anotações que considerar necessárias à composição do artigo que lhe é proposto.

**TEXTO 2**

**Conferência Ministerial Sobre Ciência e Tecnologia Agrícola  
Sessão de Abertura**

→ É necessário reduzir a fome. A pobreza e a fome agudas ~~estão~~ encontram-se em áreas onde as pessoas estão passas a nível de subsistência.

→ As tecnologias, as políticas e regulamentações de apoio, podem acelerar a produtividade agrícola e o crescimento económico, assim reduzir a fome e a pobreza.

→ No séc passado, a ciência e a tecnologia contribuíram para ganhos substanciais em produtividade.

→ Revolução Verde proporcionou variedades de alto rendimento, o que ajudou a reduzir a fome na Ásia.

→ Dr. Norman Borlaug contribuiu, no âmbito da tecnologia agrícola, para salvar cerca de 1 bilhão de vidas.

→ Mtas tecnologias podem ser adoptadas para se obterem ganhos significativos na produtividade dos países pobres.

→ Pequenos agricultores de Uganda aumentaram a produtividade através de práticas melhoradas de conservação.

→ Na Tunísia, as perdas de lavagens, devido à acção de tráfego de baba diminuíram e práticas integradas de controlo de pragas.

→ Plantações em terrenos planos no Peru aumentaram o rendimento do batata.

→ No Malawi os agricultores estão a beneficiar de uma variedade de mandioca de alta produtividade e resistente às pragas.

→ Avanços na biologia molecular e tecnologia da informação estão a criar ainda mais oportunidades para melhorar a produtividade.

6

Universidade de Aveiro  
DTE – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa  
Anabela Pinho & Maria José Loureiro

Como se vê, regista-se, neste extracto, pouca ou nenhuma interligação/hierarquização entre as diferentes ideias, o que acaba por dificultar a compreensão da informação anotada. Ficamos, por exemplo, sem entender quem é um tal de “Dr. Norman Vorlaug”, uma vez que, para além de esta informação estar desligada da ideia anterior, perdendo, assim, sentido, o anotador esquece de referir a denominada Revolução Verde, como ilustra a passagem do TF a que se reporta a referida anotação:

«Consideradas no seu conjunto, as tecnologias, com políticas e regulamentações de apoio, podem acelerar a produtividade agrícola e o crescimento económico e, dessa forma, ajudar a reduzir a fome e a pobreza. No século passado, por exemplo, a ciência e a tecnologia contribuíram para ganhos substanciais em produtividade. Com efeito, a Revolução Verde dos anos 60 proporcionou variedades de alto rendimento, juntamente com a utilização mais intensa de fertilizantes e irrigação, o que ajudou a reduzir de maneira significativa a fome, em grande parte na Ásia. Temos, aliás, o orgulho de contar com a presença do pai da Revolução Verde e vencedor do Prémio Nobel, o Dr. Norman Borlaug [...]. Segundo algumas estimativas, as suas contribuições, no âmbito da tecnologia agrícola, salvaram cerca de um bilião de vidas. Mas nem todas as regiões beneficiaram disso. De facto, a produ-

ção *per capita* de alimentos, em grande parte da África Subsaariana, declinou nas duas últimas décadas. É, assim, preciso dar mais atenção a alguns produtos alimentares de África, tais como inhame, mandioca, caupi e arroz.»<sup>159</sup>

Na TDN em análise, verificam-se ainda diversas omissões de vocábulos e ligações erróneas entre algumas das ideias anotadas, que se tornam, por isso, ambíguas, induzindo em erro a interpretação da informação anotada. Assim, o participante a1, ao anotar a expressão “Muitas tecnologias [convencionais]<sup>160</sup> podem ser adaptadas para se obterem ganhos significativos na produtividade dos países + pobres”, para além de esquecer a palavra indicada por nós entre parêntesis rectos, essencial à ideia expressa, não menciona de que modo essas tecnologias podem ser adaptadas, um aspecto mencionado no TF. Ao invés disso, o aluno passa a enumerar, de imediato, exemplos que se prendem com os avanços da biotecnologia e não com a adaptação das tecnologias mais convencionais, como nos faz crer a hierarquização da informação anotada.

É visível ainda, na maioria das anotações, uma ausência quase total da implicação pessoal dos alunos (comentários, observações pessoais, acréscimo de informação). Não existe, assim, um questionamento da informação lida, por parte dos alunos, que, ao sacralizá-la, se limitam a aceitá-la como uma verdade definitiva e inquestionável. Frier (1998) obtém resultados semelhantes:

«On observera par exemple dans ces VE une attitude d’objectivation, de distanciation (pas de marques personnelles, de termes modalisateurs) vis-à-vis d’un texte que l’on appréhende de l’extérieur, de façon neutre, sans s’impliquer personnellement. Ce type de VE semble se caractériser par une absence d’interaction entre le texte et le lecteur qui ne fait que restituer un contenu savant et respectable qu’il s’agit d’apprendre et non de discuter. [...] Dans cette modalité l’étudiant semble donc accepter l’existence d’un savoir pré-construit vis-à-vis duquel il n’a pas à intervenir.» (Frier, 1998:84)

No nosso estudo, registam-se apenas dois casos de implicação pessoal, um à entrada (a7tx1)) e o outro à saída do estudo empírico (a12tx1). Tomemos como exemplo alguns excertos retirados das anotações feitas pelo participante a7 com base TF1, à entrada do trabalho empírico:

Tem de haver 1 equilíbrio justo que passe p/ eliminar as discrepâncias que há entre ricos e pobres. (impedindo acumulação de iniqui// na distribuição da terra e de riqueza)

161

<sup>159</sup> O sublinhado é nosso.

<sup>160</sup> O parêntesis é nosso.

<sup>161</sup> «Tem de haver 1 equilíbrio justo que passe p/ eliminar as discrepâncias que há entre ricos e pobres (impedindo a acumulação de iniqui//na distribuição da terra e da riqueza).»

Aqui, o anotador, para além de traduzir a ideia por palavras suas, comenta-a, não se limitando, assim, a um mero decalque do conteúdo do TF, como sucede com a maioria dos nossos alunos. Um confronto com o TF (*vide anexos*) torna, de facto, visível alguma implicação pessoal do aluno nos comentários que este vai tecendo acerca da informação recolhida.

Preocupados com esta dificuldade em apropriar-se e fazer seu o discurso do outro, que impede uma construção mais eficaz do conhecimento, alguns especialistas têm-se debruçado sobre os factores que poderão estar por detrás deste problema.

De acordo com Delcambre (2003), por exemplo, a ausência de implicação pessoal deriva, muitas vezes, do “risco interpretativo” que os leitores receiam correr, explicado pelo “mito da objectividade”, uma representação errada do acto de leitura:

«lire doit aboutir à produire une reformulation fidèle du texte. La plus grande crainte est exprimée quant à une prise de risque interprétative: projeter sur le texte des savoirs préconstruits, utiliser dans la lecture des savoirs antérieurs, est perçu comme le risque d’une derive interprétative. Cela produit un refus de l’implication de soi comme lecteur dans l’acte de lecture, qui est aussi le signe d’une absence de confiance en soi comme lecteur [...]» (Delcambre, 2003:129).

Além disso, a não envolvimento pessoal do leitor pode ter a ver também, na perspectiva do mesmo estudioso, com o facto de a leitura ser, frequentemente, vista como uma impregnação e não como uma construção. Isto é, «le lecteur est une plaque photographique vierge sur laquelle doivent venir s’imprimer les significations du texte (d’où la nécessaire mise à distance, le nécessaire effacement de ce qui pourrait déjà être là disponible).» (*Idem*:130).

O facto de os alunos se terem reportado a um TF poderá também, de algum modo, ter contribuído para a ausência de uma autonomia referencial nos TA, como refere Masseron: «Ici, donc, tout se passe comme si le scripteur *poursuivait*, par écrit, une argumentation ou un dialogue intérieur déjà amorcé lors de la lecture du texte-source, sans juger bon de cadrer et problématiser l’objet discute, livrant d’entrée ce qui est de l’ordre d’une conclusion argumentative: il *confirme* un propos dont le lecteur n’est pas censé avoir eu connaissance et encore moins le partager.» (Masseron, 1994:46). Assim, o TF, ao servir de suporte, teria, ao mesmo tempo, inibido uma atitude mais crítica de alguns alunos-leitores, que já têm uma tendência para sacralizar e não questionar aquilo que já está escrito.

Talvez, acrescentamos nós, esse distanciamento possa ainda ser explicado pelo facto de o sistema de ensino, de um modo geral, encarar a leitura como uma actividade de resposta a questões, muitas vezes, directas acerca dos textos. É necessário, pois, adoptar procedimentos didácticos que estimulem nos alunos a criação de estratégias novas que os forcem a arriscar mais no acto de leitura.

Além disso, e ainda no que diz respeito ao distanciamento do anotador em relação ao TF, observámos ainda que as referências ao autor e à fonte de onde são extraídas as anotações estão também praticamente ausentes, na maior parte das



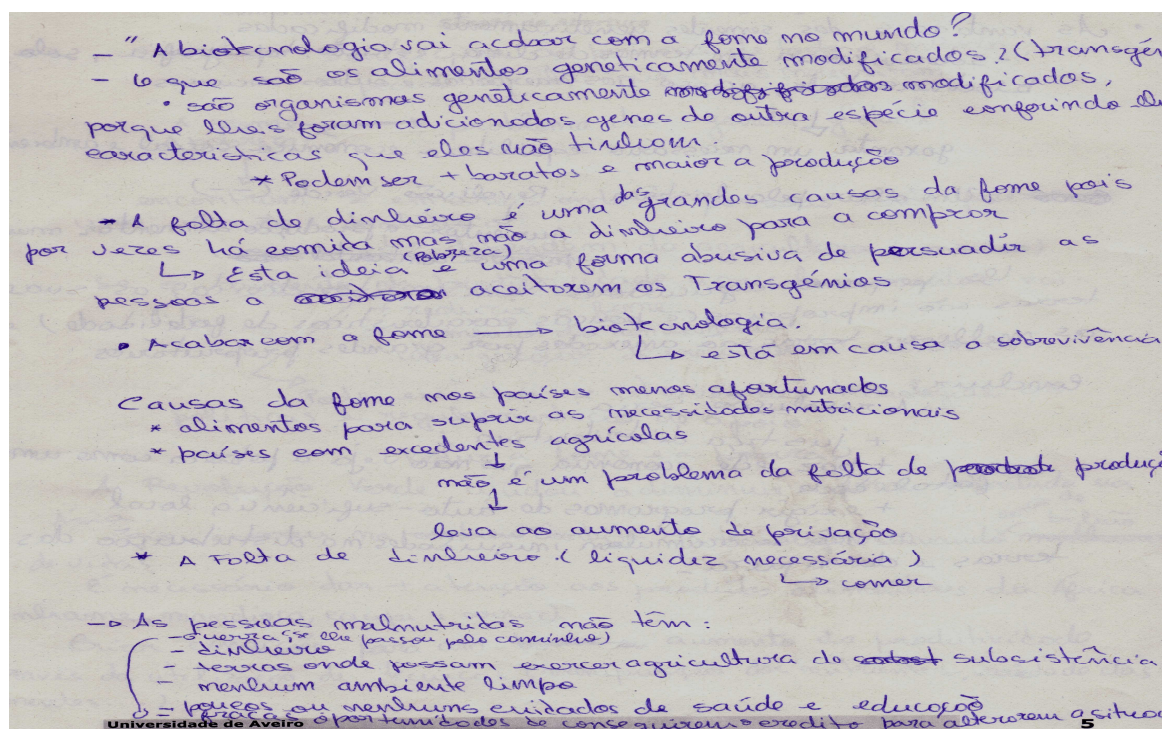
TDN, tanto no teste de entrada como no teste de saída, registando-se apenas dois casos em que isso não acontece: o primeiro, antes da experiência (a4), e o segundo (a1), após o trabalho empírico.

A maioria das TDN revela ainda pouco poder de síntese e pouco espírito crítico, sendo, ao mesmo tempo, de difícil visualização, porque demasiado compactas.

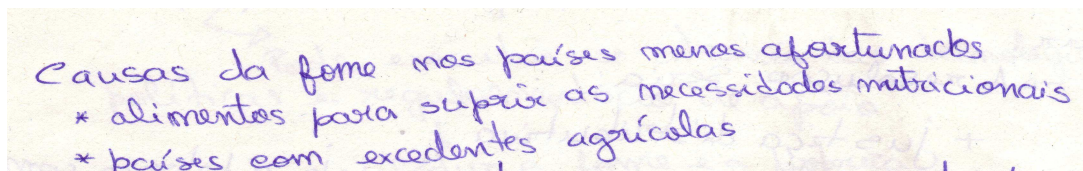
Por outro lado, raramente se eliminam as palavras supérfluas e dispensáveis ao sentido das frases, como é o caso de artigos, verbos, elementos de ligação, etc.

Registam-se mesmo alguns casos de “anotações” que mais parecem um texto argumentativo já em fase adiantada de construção do que uma TDN propriamente dita. É o que sucede com a “anotação” que o participante a12 faz, à saída do trabalho empírico, a partir do TF1 e do TF2 (*vide* anexo 19). Nesta TDN, o aluno, ao invés de anotar a informação por tópicos, por exemplo, desenvolve-a num texto já elaborado. Trata-se, assim, de anotações, de um modo geral, pouco funcionais, que, a médio ou longo termo, acabarão por ser dificilmente reutilizáveis pelo próprio anotador e/ou comunicáveis a terceiros.

Por outro lado, no que concerne ainda a organização da informação dos TF nas TDN, parece ser notório nalguns participantes a procura de uma coerência e de uma ligação lógica entre os elementos recolhidos, só muito raramente conseguidas, no entanto. É o que sucede com a anotação que a2 faz à entrada do trabalho empírico, a partir do TF1, como ilustra o extracto a seguir:



Como observamos, o participante, ainda que proceda a diversas alterações de índole formal na informação, esforçando-se, ao mesmo tempo, por reformulá-la pelas suas próprias palavras, falha na interligação de muitas ideias. Esta lacuna acaba, forçosamente, por tornar mais ambíguo e menos perceptível o sentido do TF, conduzindo também, ao mesmo tempo, a uma menor visibilidade da emergência da problemática. A passagem retirada da passagem transcrita acima ilustra bem as falhas registadas na interligação das ideias:



Antes de comentar este excerto, confrontemo-lo com o excerto do TF a que anotação em análise se reporta:

«Quais as causas da fome que grassa nos países menos afortunados (e não só)? Segundo o Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas, neste momento, *produzem-se alimentos suficientes para suprir as necessidades nutricionais dos seis mil milhões de pessoas* que todos os dias precisam de comer – e ainda sobra um terço da comida. A FAO estima que 80 por cento das crianças com fome no terceiro mundo vivem em países com excedentes agrícolas. Não estamos, portanto, perante um problema de falta de produção: na verdade, o aumento de produção pode corresponder a um aumento de privação. Na Costa Rica, a produção de carne duplicou entre 1959 e 1972, mas o seu consumo *per capita* diminuiu 37 por cento no mesmo período. Nos mesmos países do Corno de África, em que a fome, ao longo da década de 80, matou mais de 300 000 pessoas, mantiveram-se as exportações de algodão, linho, cana de açúcar e de outras culturas de rendimento produzidas nas terras mais férteis.»<sup>162</sup>

Na verdade, “alimentos para suprir as necessidades nutricionais” ou “países com excedentes agrícolas” não podem ser considerados “causas” da fome nos países mais pobres, como faz crer a anotação do aluno, e como o excerto do TF transcrito acima desmente categoricamente. As causas da fome apontadas pelo TF são, isso sim, aquelas que são listadas mais abaixo na TDN em questão, isto é, falta de dinheiro, poucos recursos ou nenhuns cuidados de saúde. A informação recolhida é, como se vê, interligada de um modo deturpado e contraditório, perdendo-se, assim, o conteúdo do texto de origem.

Para além do exemplo descrito, existem ainda, na mesma anotação, pelo menos mais três situações que apontam para uma interligação deficitária das ideias anotadas, em que as relações “lógicas” – através do uso das setas, sobretudo – mal conseguidas e ambíguas abundam, como ilustram os exemplos a seguir:

<sup>162</sup> O sublinhado é nosso.

Excerto 1:

\* Podem ser + ...  
 \* A falta de dinheiro é uma das grandes causas da fome pois  
 por vezes há comida mas não a dinheiro para a comprar  
 ↳ Esta ideia é uma forma abusiva de persuadir as  
 Transgénicas

Excerto 2:

\* Um olhar pela história : Revolução Verde (--)  
 ↳ Aumentar a produção alimentar mundial  
~~passivo ambiental~~

Como observamos, ambas as anotações são ambíguas e lacónicas na veiculação das relações e/ou ideias do TF, ficando o leitor da TDN sem entender muito bem o que o anotador pretende transmitir. E, em princípio, o mais certo é o próprio anotador, a mais longo prazo, perder também o sentido original do que anotou.

A ambiguidade dos dois excertos acima parece ficar a dever-se a diversos factores, facilmente detectáveis numa primeira abordagem, alguns deles já referidos por nós, noutras ocasiões: termos isolados, sem qualquer interligação; mau uso das setas para a ligação das ideias; omissão de informação complementar importante; inexistência de qualquer tipo de especificação, ao nível das instâncias enunciativas.

Assim, se confrontarmos a última anotação aqui transcrita com o excerto do TF a que se reporta, e se, a seguir, tentarmos fazer uma nova anotação mais conforme com o seu conteúdo, compreender-se-á melhor o que pretendemos dizer:

«Mas até que ponto as novas sementes transgénicas não poderiam ser desenvolvidas com recurso a financiamentos públicos, por forma a garantir um necessário equilíbrio económico, social e ambiental? Um olhar para a história ajuda-nos a antecipar o futuro. Cerca de 40 anos depois do seu lançamento, a política concertada mais abrangente de todas as que se propuseram combater a fome no mundo – conhecida por Revolução Verde – foi um falhanço. Embora tenha conseguido aumentar significativamente a produção alimentar mundial, graças a variedades seleccionadas de arroz e trigo, há hoje mais gente a morrer à fome do que em qualquer outro momento da nossa história – e, entretanto, o passivo ambiental não cessou de aumentar.»

Vejamos, a título de exemplo, algumas anotações da passagem acima, de entre as muitas potencialmente viáveis. À semelhança do que fez o participante a2, usamos setas, propositadamente, no sentido de facilitar, ainda mais, a comparação:

Alternativa ao excerto1:

«Proposta do Relatório do Programa das Nações Unidas = investimento na biotecnologia = solução para acabar com a fome nas nações + pobres?

↳ coloca em causa a sobrevivência de milhões de pessoas malnutridas



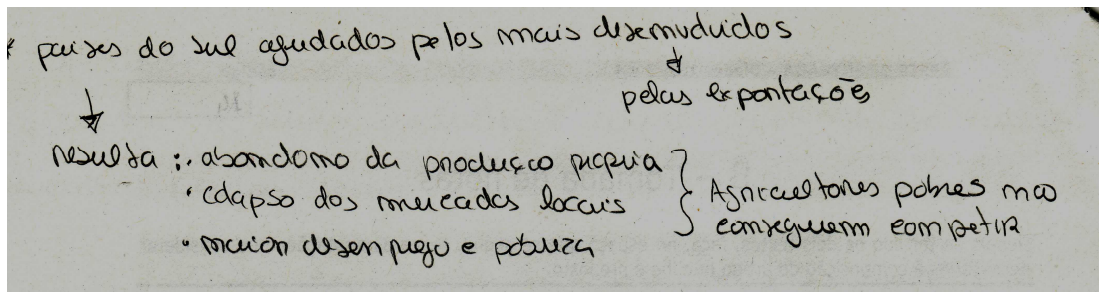
⇐ logo, deve ser sujeita a uma análise + cuidada»

Alternativa ao excerto 2:

«Revolução Verde → aumento da produção alimentar mundial com variedades seleccionadas de arroz e trigo → no entanto, existe actualmente + gente a morrer à fome. Porquê?

- dívidas dos agricultores contraídas c/ as sementes melhoradas, adubos e pesticidas;
- anexação das melhores terras pelos grandes proprietários.»

Para além de algumas interligações lacónicas e mal conseguidas, observa-se ainda, por vezes, a adulteração do sentido do TF. É o caso, por exemplo, da anotação que o participante a4 faz à entrada do estudo empírico, a partir do TF1:

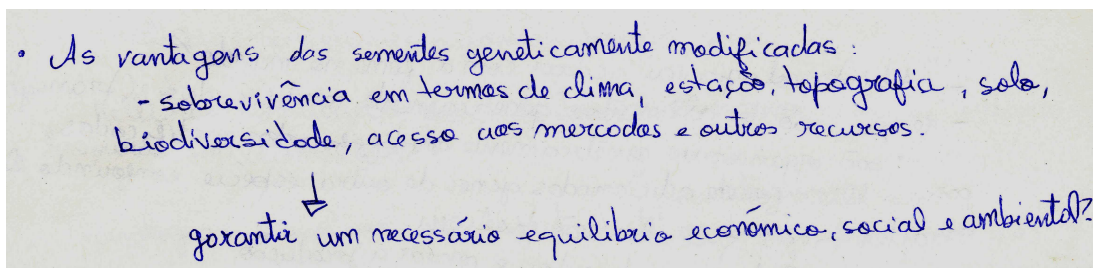


A anotação induz em erro, uma vez que nos faz crer que os países mais ricos apoiam (não se sabe quem ao certo) os menos desenvolvidos com as exportações de cereais. Ora, se lermos o excerto do TF a que corresponde a anotação, concluímos que a ideia expressa é inversa. Ou seja, os países mais desenvolvidos têm potenciado, isso sim, os défices alimentares nos países mais pobres, devido às exportações de cereais muito subsidiados (e, por isso, mais baratos) aos quais os agricultores pobres não conseguem fazer face, como nos mostra a passagem transcrita a seguir:

«Perversamente, os défices alimentares nos países do Sul têm, por vezes, sido fomentados pelos países mais desenvolvidos através de exportações (sobretudo) de cereais altamente subsidiados (nalguns casos até 80 por cento do valor original) com que os agricultores pobres não conseguem competir. Daí resulta o abandono da produção própria, colapso dos mercados locais e, claro, maior desemprego e pobreza.»

As consequências mencionadas ("abandono da produção própria", "colapso dos mercados locais" e "maior desemprego e pobreza"), são, além disso, mal conseguidas, na TDN, ao nível da ligação. A interligação das ideias é desvirtuadora do sentido do TF e, ao mesmo tempo, contraditória, como deixa transparecer a própria anotação e como o atesta o excerto do TF1 transcritos.

Outro exemplo significativo deste tipo de deturpação do sentido da informação é a anotação que o aluno a2 faz, à entrada do trabalho empírico, a partir do TF1:



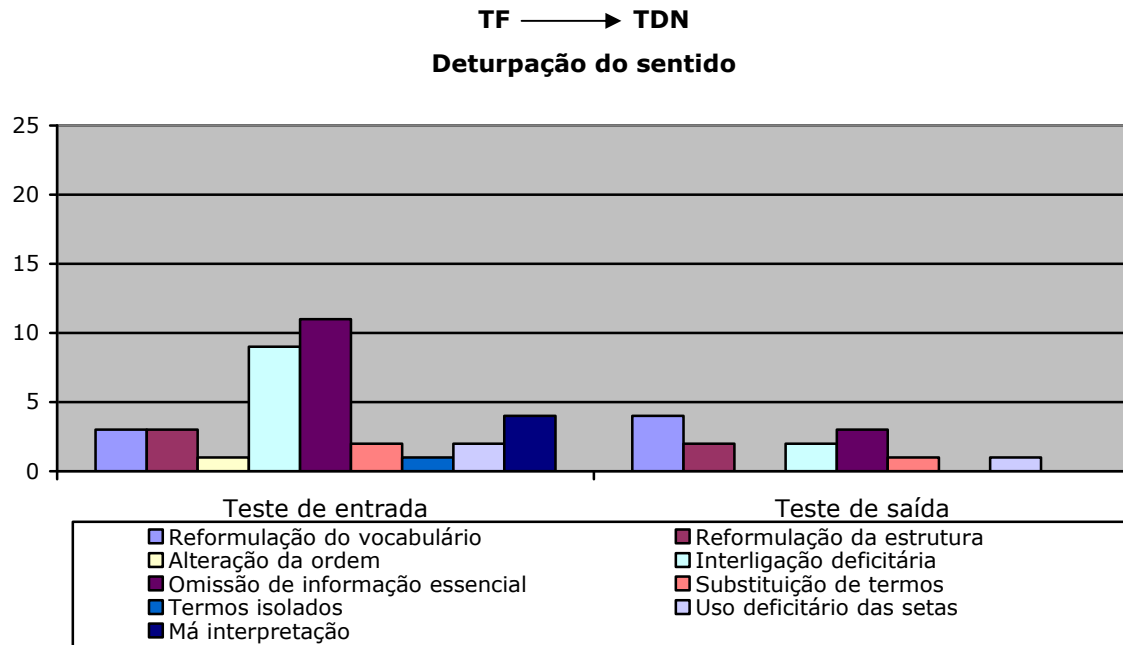
Mais uma vez, temos, aqui, uma situação de ambiguidade e desvirtuamento do sentido do TF, como facilmente se verifica, se compararmos a anotação com o excerto do TF correspondente:

«Se as sementes geneticamente modificadas pudessem vir a melhorar significativamente este estado de coisas, que características esperaríamos que apresentassem? Nestes países, os camponeses que mais precisam de ajuda ocupam predominantemente terras marginais, de baixa fertilidade, com declive acentuado, sujeitas a precipitação irregular e sem irrigação. A sobrevivência tem a ver com características únicas em termos de clima, estação, topografia, solo, biodiversidade, acesso aos mercados e demais recursos, num equilíbrio difícil em que as condições de produção máxima raramente ocorrem. A segurança do agricultor passa pela sementeira de múltiplas variedades de cada espécie, algumas das quais só existem localmente, e cuja valia não deriva tanto da produtividade mas antes da robustez. [...] Mas até que ponto as novas sementes transgênicas não poderiam ser desenvolvidas com recurso a financiamentos públicos, por forma a garantir um necessário equilíbrio económico, social e ambiental?»

Como acabámos de ver, muitas das TDN limitam-se a apresentar um conjunto de ideias anotadas de uma forma desconexa, que retiram coerência e compreensibilidade à informação recolhida, acabando, ao mesmo tempo, a problemática tratada no TF por emergir dificilmente ou, até mesmo, por não emergir, de todo.

No âmbito da interligação da informação recolhida, observámos ainda que, de entre as 48 TDN elaboradas, 10 contêm sequências/segmentos de informação justapostos sem qualquer tipo de ligação, à entrada, apresentando 12 delas estas características, depois da experiência. Este facto acaba por gerar, num ou noutro casos, algumas ambiguidades e dificuldade na apreensão da informação. Além disso, das anotações que usam os conectores de articulação, 9 são claras e 13 são ambíguas, à entrada do trabalho empírico; quanto às TDN elaboradas à saída, 13 delas são claras, sendo as restantes 10 ambíguas, no que se refere o mesmo aspecto. De um modo geral, regista-se, no entanto, uma ligeira melhoria de ambos os aspectos, à saída do trabalho empírico, visível numa percentagem menor de deturpações e de ambiguidades das TDN.

Para além de uma interligação deficitária da informação recolhida e da omissão de ideias importantes, registámos ainda a existência de outros factores que, embora menos presentes, poderão explicar a deturpação e a ambiguidade de mais de metade das anotações, como ilustra o gráfico a seguir:



**Gráfico 19** – Factores que estão na origem da deturpação do sentido dos TF nas TDN, à entrada e à saída do trabalho empírico

Como mostram os resultados acima, são, na verdade, diversos os factores que contribuíram para deturpar o sentido dos TF em vinte e cinco das quarenta e sete anotações elaboradas, à entrada e à saída do trabalho empírico: reformulação do vocabulário e da estrutura sintáctica; substituição incorrecta de termos, por exemplo, alterações sinonímicas mal conseguidas; anotação de palavras isoladas, isto é, sem qualquer tipo de interligação com outros termos e/ou ideias; uso incorrecto das conexões, como é o caso, sobretudo, das setas, muito usadas neste tipo de escritos. O gráfico mostra, ao mesmo tempo, que a deturpação do sentido deriva, principalmente, da reformulação e da sistematização/hierarquização deficitárias da informação dos TF.

É o que acontece, por exemplo, com uma das anotações que o participante a6 faz a partir do TF2, à entrada do trabalho empírico: «O que se pretende n é o uso de tecnologias para tornar os países em desenvolvimento + dependentes do mundo desenvolvido, mas sim torná-los capazes de se alimentarem melhor.» Vejamos o excerto do TF que lhe corresponde: «A meta não é o uso de tecnologias que tornem os países em desenvolvimento mais dependentes do mundo desenvolvido. Pelo contrário, o objectivo é torná-los capazes de se alimentarem melhor [...]». Ainda na mesma anotação, a Revolução Verde é associada a “redução significativa da fome”, quando, na

verdade, origina, isso sim, uma redução significativa da fome, não a nível mundial, como a anotação dá a entender, mas sim “em grande parte da Ásia”, como consta do TF.

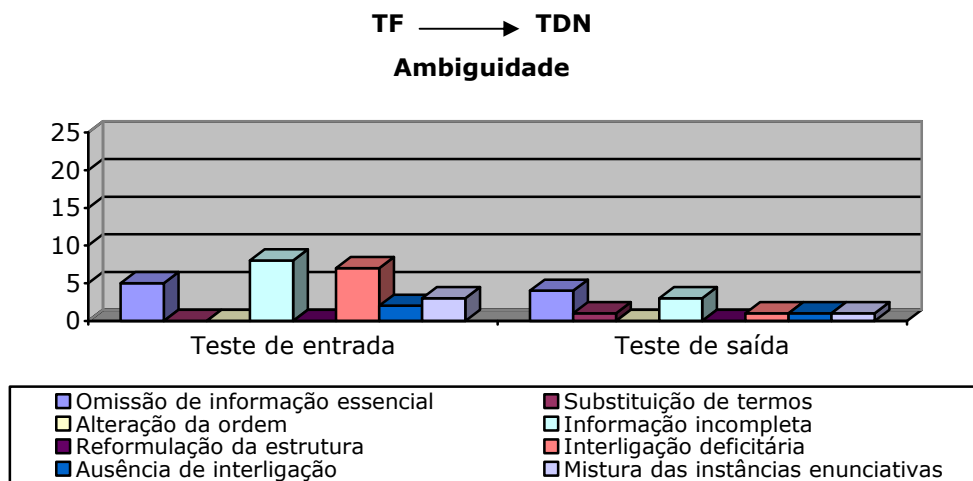
Outra situação de deturpação do sentido, resultante de uma ligação dúbia, é a que acontece na anotação do participante a9, à entrada da experiência: «Manipulação Genética dos organismos —> mp. avanços.» Aqui, para além da TDN deturpar o sentido do TF, o leitor fica sem compreender a verdadeira relação lógica entre a primeira e a segunda expressões. Confrontemos, uma vez mais, a anotação com o TF que lhe corresponde: «[...] a manipulação genética dos organismos tem o potencial, ainda que talvez longínquo, de permitir importantes avanços.» Como nos mostra o excerto do TF, a manipulação genética não gerou propriamente importantes avanços, como dá a entender o anotador, revelando apenas, isso sim, potencial para isso.

Como mostra o gráfico, a deturpação de alguma informação, nas diversas TDN elaboradas pelos alunos, resulta ainda, por vezes, da alteração/reformulação sintácticas e/ou da omissão de termos que complementam o sentido, imprescindíveis, por isso, a um transporte mais fiel da informação.

Noutras anotações ainda, as deturpações derivam de uma aparente má interpretação do anotador, como é o caso da TDN (já comentada por nós, mais atrás) que o participante a5 elabora à entrada do trabalho empírico, a partir do TF2: «Por vezes, os países mais desenvolvidos ajudam os países em que existe maior défice alimentar.» Confrontemo-la, uma vez mais, com o que nos é dito no TF: «Perversamente, os défices alimentares nos países do sul têm, por vezes, sido fomentados pelos países mais desenvolvidos através de exportações (sobretudo) de cereais altamente subsidiados [...].» Aparentemente, a ambiguidade parece resultar, com efeito, de uma leitura errónea da informação, como a comparação entre ambos os escritos facilmente demonstra.

Ao mesmo tempo, se confrontarmos a presença dos diversos factores que conduziram à deturpação da informação recolhida, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, verificamos que se regista, em termos gerais, uma ligeira melhoria do nível de desempenho dos anotadores, depois da experiência, como ilustra o gráfico atrás. Na verdade, se exceptuarmos as deturpações geradas pela reformulação do vocabulário, que aumentam à saída do trabalho empírico, o impacto negativo dos restantes factores acaba, a esse nível, por se atenuar, nesse momento do trabalho, como revela uma análise mais atenta dos valores expostos.

Para além das deturpações de sentido apuradas, da análise das 47 TDN produzidas, antes e após o trabalho empírico, emergiram ainda inúmeros casos de ambiguidade, como ilustra mais este gráfico:



**Gráfico 20** – Factores que estão na origem da ambiguidade do sentido das TDN, à entrada e à saída do trabalho empírico

Para além dos factores já referidos, anteriormente (interligação deficitária das ideias e omissão de informação importante), muitas das ambiguidades resultaram ainda de uma anotação incompleta de frases/ideias, da total ausência de interligação e ainda da mistura ou mesmo da não menção/especificação das diferentes instâncias enunciativas dos TF.

No que se refere à enunciação, mais especificamente, Boissinot (1996) diagnostica também, num estudo seu, alguns problemas: «confusions fréquentes de la part des élèves qui consistent par exemple à attribuer à l'argumentateur des points de vue qui ne sont pas les siens, mais qui, évoqués dans des mécanismes ironiques ou concessifs renvoient à d'autres énonciateurs.» (Boissinot, 1996:26). É possível que estas mesmas confusões de que nos fala a especialista tenham derivado de uma leitura deficitária gerada pela especificidade do(s) texto(s) argumentativo(s) ao nível da enunciação. Com efeito, como sublinha ainda a mesma estudiosa, algumas das dificuldades de interpretação do texto argumentativo escrito derivam precisamente da multiplicidade de vozes que marcam, habitualmente, este tipo de textos: «lire un texte argumentatif, ce sera donc s'attendre à ce que s'y expriment plusieurs voix, et être attentif à la façon dont ces voix s'agencent et se répondent, savoir en repérer les traces.» (*Idem*:71).

Sendo a enunciação um dos elementos fundamentais da estratégia argumentativa, e face às lacunas detectadas em muitos dos estudantes que participaram no pre-

sente estudo, afigura-se-nos, pois, essencial que se trabalhe mais este aspecto nas aulas.<sup>163</sup>

De sublinhar ainda que, nas TDN produzidas pelos alunos, alguma informação complementar é, por vezes, omitida nas TDN, o que acaba também por obscurecer sentido do TF (entrada: a3tx2, a7tx1, a9). Exemplo disso é a anotação que o participante a3 faz, a partir do TF2, à entrada do trabalho empírico: «conservação; controle de pragas; produção de estirpes». Esta anotação pretende veicular a informação do TF transcrita a seguir:

«Em relação a isso, precisamos de tirar lições de histórias de sucesso como as seguintes: pequenos agricultores de Uganda aumentaram a produtividade do milho em 46%, entre 1996 e 2001, através de práticas aperfeiçoadas de conservação; na Tunísia, as perdas de lavouras, devido à acção da traça da batata, diminuíram 16% com práticas integradas de controle de pragas; pesquisas do World Fish Center, da Malásia, produziram uma estirpe de tilápia<sup>164</sup> que cresce 60% mais rápido e possibilita três capturas por ano; [...] Plantações em terrenos planos no Peru aumentaram o rendimento da batata em 70%, comparado com a plantação em socalco tradicional. [...] no Malawi, os agricultores estão a beneficiar com uma variedade de mandioca de alta produtividade e resistente a pragas; etc.»

Como mostra o extracto, esta pequena anotação está completamente solta na folha da TDN (*vide* anexos), veiculando, assim, a informação de uma forma totalmente descontextualizada, impossibilitando uma leitura e apreensão mais fidedignas da mesma.

À semelhança do que sucede com os factores que estão na origem das deturpações de sentido, o impacto negativo das causas que parecem estar na origem das ambiguidades detectadas nas diferentes anotações é largamente esbatido, após o trabalho empírico, como mostram os valores que constam do gráfico 20, o que parece resultar, de uma maneira geral, numa melhor qualidade e clareza das TDN.

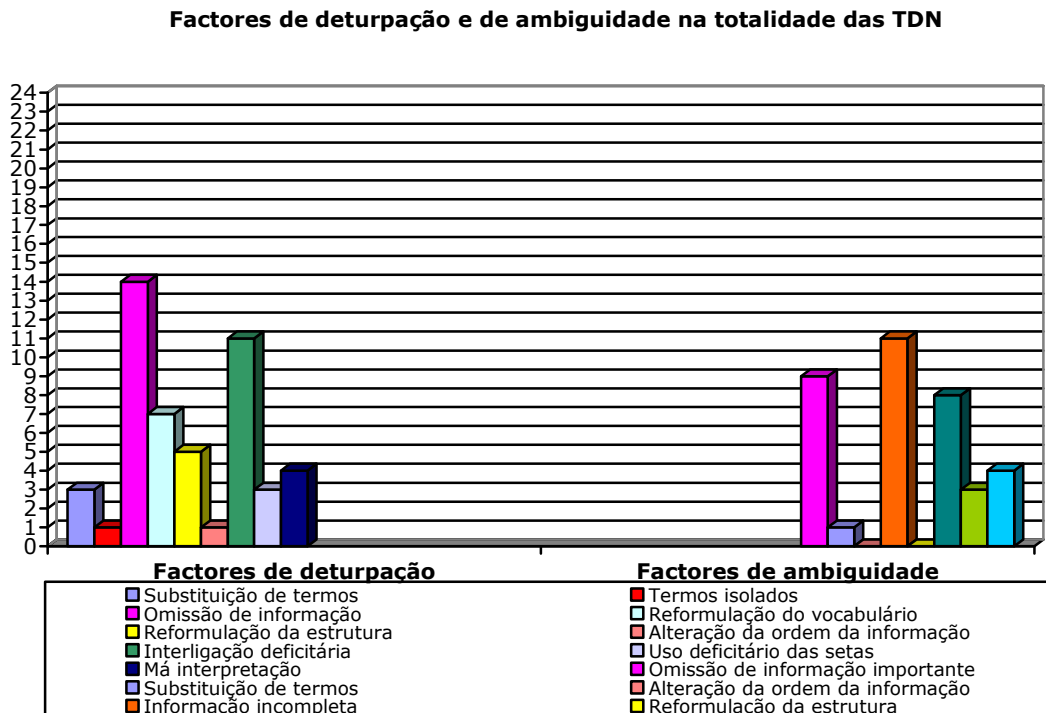
No entanto, se confrontarmos o impacto que os diversos factores têm na deturpação e ambiguidade da informação recolhida nas TDN com os valores que constam do gráfico 19, observamos que, de entre todas as causas, a selecção (“omissão de informação importante”) e a organização da informação (“interligação deficitária”) são, como já sublinhámos, as que mais parecem ter influído na qualidade das anotações. Isto é indiciado pelo facto de terem sido esses, precisamente, os factores onde o diferencial, à entrada e à saída do trabalho empírico, acaba por ser mais acentuado.

Para termos uma percepção mais clara daquilo que acabámos de expor, observemos, a seguir, e em termos mais gerais, os factores que estão na origem da detur-

<sup>163</sup> «Assurer à chaque voix une clarté suffisante, garantir la cohérence argumentative de l'ensemble, demande à l'argumentateur une grande maîtrise: sinon la polyphonie a vite fait de se transformer en cacophonie.» (*In* Boissinot, A. (1996). *Les textes argumentatifs*. Midi-Pyrénées: Bertrand-Lacoste, p. 77).

<sup>164</sup> Tilápia é o nome comum dado a vários géneros de peixes ciclídeos de água doce pertencentes à subfamília Pseudocrenilabrinae e em particular ao género *Tilapia*.

pação e da ambiguidade presentes em mais de metade das anotações produzidas pelos alunos:



**Gráfico 21** – Factores de deturpação e de ambiguidade na totalidade das TDN produzidas, à entrada e à saída do trabalho empírico

Os valores permitem ver que os factores que mais influem na deturpação e ambiguidade das anotações têm mais a ver com a gestão e organização do conteúdo dos TF (omissão de informação importante, interligação deficitária ou ausência de interligação) do que com a sua reformulação e/ou reestruturação.

Fará, pois, todo o sentido que analisemos, mais a fundo, o modo como a informação recolhida é gerida e articulada nas diversas TDN produzidas.

#### 4.2.2.1.5 Segmentação e articulação da informação, ao mesmo tempo (classificar)

Nalgumas anotações, observou-se ainda que muitas das ideias, interligadas de um modo deturpado e contraditório, como já observámos, surgem desencaixadas do

resto do “texto”<sup>165</sup>. Além disso, um número ainda elevado de segmentos da informação, nem sempre construídos de uma forma articulada e coerente, são apenas assinalados/diferenciados através de traços, pontos ou asteriscos, sem uma (re)construção problematizadora da informação anotada. Pollet (2004) dá-se conta do mesmo tipo de lacunas, nalguns dos escritos elaborados por estudantes universitários:

«Différentes données sont présentées successivement, indépendamment l’une de l’autre, comme si elles ne participaient pas à un ensemble organisé. Des événements, des noms, des caractérisations, des sources, des citations... sont juxtaposés, accumulés voire listés, sans qu’aucun mouvement de construction soit visible. [...] Ce rapport frileux au savoir est visible aussi dans de nombreux exposés de recherche produits par des étudiants de première année: le plus souvent, ils collent l’une à la suite de l’autre les données obtenues par la consultation des différentes sources utilisées, sans construire, sans (ré)organiser, sans problématiser.» (Pollet, 2004:83).

Por outro lado, a segmentação da informação por títulos e/ou subtítulos é muito rara, sendo a menção dos diferentes elementos argumentativos (tese, problema, argumentos a favor, argumentos contra ...), com vista à divisão/distinção da informação recolhida e a uma maior visibilidade do movimento argumentativo, não muito recorrente também.

Em síntese, uma análise mais atenta das TDN produzidas permitiu-nos observar que as dificuldades reveladas por um número significativo de participantes são muitas: para além de seleccionar e organizar a informação de um modo deficitário, alguns dos indivíduos misturam, diversas vezes, as suas opiniões com as perspectivas dos TF, denotando, assim, problemas em distanciar-se das ideias e das opiniões dos autores dos textos; revelam dificuldades ao nível da crítica e da síntese; têm problemas em simplificar, sintetizar e transformar a informação recolhida, em termos de vocabulário e de sintaxe; expressam e estruturam com dificuldade as suas próprias ideias e reflexões; definem mal a estratégia argumentativa dos TF, frequentes vezes. De facto, apenas um número muito reduzido de anotações parece revelar um certo distanciamento e uma apropriação aceitável do conteúdo do(s) TF, sendo as restantes, pelo contrário, excessivamente desenvolvidas e “decalgadas” dos textos lidos, como já sublinhámos.

Além disso, e a julgar pelos resultados apurados, parece que os participantes, de uma forma geral, encaram mais a TDN – provisória e auxiliar, em princípio – como um escrita definitiva, dado que a informação que consta das anotações é transferida para o TA com muito poucas alterações, chegando mesmo a existir, *in extremis*, nalguns

<sup>165</sup> É o que acontece, por exemplo, na TDN que o participante a16 elabora, a partir do TF1, após o trabalho empírico.



casos, uma cópia, praticamente na íntegra, da informação que compõe os TF, como teremos ainda a oportunidade de observar, mais adiante, aquando da análise do movimento TDN-TA.

Num número ainda elevado de TDN, observa-se, assim, uma expansão muito reduzida do(s) conteúdo(s) dos TF. Ou seja, como explica Pollet, «la volonté de l'auteur d' expliciter ses dires au maximum: définitions, descriptions, exemples, reformulations... [...] développements, reformulations, commentaires, notes de contenu, bref, ce qu'on appellera les "expansions": il s'agit ici d'expansions explicatives, signes d'une démarche didactique, destinées à faire comprendre.» (Pollet, 2001:46-49), facto que nos remete, uma vez mais, para a problemática da apropriação/construção do conhecimento, já amplamente discutida no presente estudo.

Na verdade, o desenvolvimento da competência de literacia deverá ser mais do que um mero aumento da capacidade de identificação e/ou descodificação de um texto e mais do que o aperfeiçoamento da capacidade de construir escritos correctos e ajustáveis aos critérios de avaliação dos professores. Como bem defende Cabral, «o desenvolvimento da competência da literacia implica a apropriação do poder das palavras; implica o desenvolvimento da capacidade de pensar, de reflectir, de criticar, de agir.» (Cabral, 2004:15).

Num número ainda significativo de produções escritas, elaboradas no âmbito desta investigação, verifica-se, ao mesmo tempo, uma reformulação/apropriação deficitárias da informação, o que representa um obstáculo à construção de ideias próprias, como já sublinhado reiteradas vezes. Portine (1993) não deixa de obter resultados semelhantes, numa investigação realizada com alunos do ensino superior:

«On remarquera que, pris mot à mot, le lexique est conforme avec le thème, mais que les assemblages ne font pas véritablement sens. [...] l'on peut [...] constater une corrélation entre mauvaise gestion de la cohérence et mauvaise gestion de la syntaxe. En revanche il n'y a pas corrélation entre essai de se détacher de la littéralité et bonne gestion de la cohérence. [...] Le manque de cohérence dans la reformulation ne semble pas indiquer un défaut de compréhension mais plutôt une difficulté à gérer la mise en texte. [...] la difficulté à gérer à la fois du sens et de la cohérence syntaxique est patente.» (Portine, 1993:356-361).

Analisada a retoma/reformulação da informação dos TF nas TDN, não deixa de ser pertinente tentar descortinar algumas das estratégias e reflexões subjacentes à produção desses mesmos escritos, como defende Laborde-Milaa (2004):

«D'une part, les objets de la reformulation sont à examiner, dans la mesure où ils renseignent sur l'attitude qu'adopte l'énonciateur par rapport au texte-source (TS) qu'il a à traiter: cherche-t-il à restituer des contenus (termes clés, relations qui les unissent, successivité des thèmes et/ou des questions, grandes étapes rhétoriques, etc.) ou à formuler l'interprétation de ce qu'il a tenté d'accomplir dans son mémoire?» (Laborde-Milaa, 2004:186).

Procurámos, nesse sentido, integrar nas tarefas on-line previstas uma interacção em pares, cujos resultados tentamos descrever e analisar, já a seguir.

#### 4.2.3 Movimento TF-TDN: debate no Chat livre do Scale

«[...] there are many parts of the writing process where it is enormously useful to get ideas and feedback from others. [...]» (Creme & Lea, 2003:3)

Como já tivemos a oportunidade de expor no capítulo I, o trabalho colaborativo e as interacções on-line ajudam a fomentar um número significativo de competências: estimula uma aprendizagem activa, uma participação mais reflexiva, facilitando, ao mesmo tempo, a construção de conhecimento novo, etc. (*vide* cap. I, pp. 76-79).

De certa forma, algumas das interacções ocorridas on-line ilustram, nalguns momentos, o que acabamos de expor:

<a2> – não sei mas como tinha poucos conhecimentos cerca do tema e não vinha preparada  
 <a1> – nos tb tínhamos que argumentar com base nos textos.,...  
 <a2> – se calhar se já tivesse entrado em contacto com este tema antes iria ser mais facil pois tinha as ideias mais claras  
 <a2> – se me pedissem para argumentar com base nos nossos conhecimentos, se calhar (com certeza)  
 <a2> – falávamos com mais “pessoalidade”...  
 <a1> – exactamente!  
 <a1> – sinceramente, acho que nunca pensei mt nisto!!»

O excerto mostra como o confronto de opiniões entre os participantes a1 e a2 conduz ambos os alunos a uma espécie de questionamento/reflexão, imprescindíveis a uma aprendizagem mais eficaz.

No que se refere, mais concretamente, às interacções ocorridas no Scale, uma primeira análise permite-nos ver que algumas delas foram mais ricas do que outras, como mostra o quadro abaixo, ilustrativo do grau de empenho de cada um dos alunos:

**Número total de intervenções por aluno, no Chat livre do Scale**

		Nº intervenções	Off-task	Total	Início	Fim	Duração
D1	a1	102	2	187	17:26:10	18:22:11	56:9
	a2	85					
D2	a3	84		114	17:26:50	18:10:59	44:9
	a4	30					
D3	a5	156		316	17:26:52	18:32:50	1:06:48
	a6	160					
D4	a7	90		150	17:44:22	18:24:18	39:56
	a8	60					
D5	a9	78		218	17:28:12	18:40:39	1:12:27
	a10	140	1				
D6	a11	58		112	17:41:53	18:30:7	48:46
	a12	54	13				
D7	a13	80		250	17:42:27	18:31:15	48:48
	a14	170					
D8	a15	43	3	88	17:57:45	18:28:54	31:9
	a16	45	1				
Total							

**Quadro 8** – Número total de intervenções por aluno, no Chat livre, e duração total de cada interacção<sup>166</sup>

Uma primeira análise do quadro permite ver que a participação individual no Chat situa-se entre um mínimo de 30 (a4) e um máximo de 170 intervenções (a14). Por outro lado, se nos focalizarmos nas díades, observamos que a díade mais participativa é a d3 com 316 intervenções, sendo a menos interventiva a díade 8, com um total de 88 contributos apenas. De referir, porém, que o número bastante reduzido de contributos deste último par se fica a dever, em parte, ao facto de um dos elementos da díade, neste caso o participante a15, ter entrado já bastante tarde no Chat por causa de problemas com o servidor.

Do ponto de vista colaborativo, as díades onde se regista um maior desequilíbrio estão em maioria (d1, d2, d4, d5 e d7), sendo as restantes (díades 3, 6 e 8) bastante mais equilibradas a esse nível, como mostram os valores do quadro em análise.

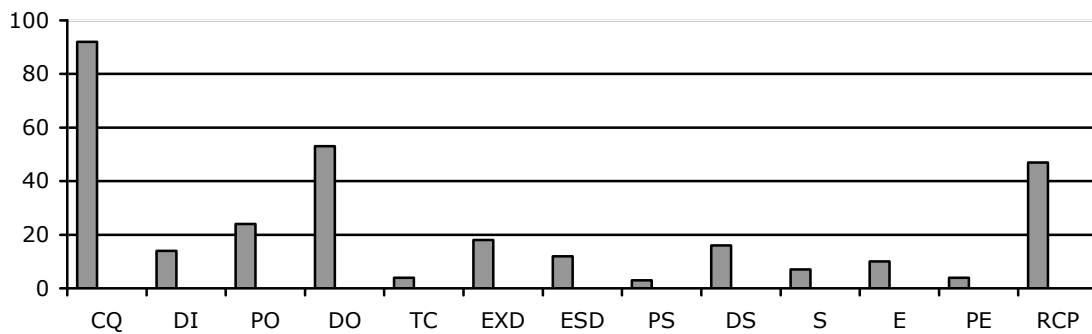
De notar também que apenas as díades 3 e 5 ultrapassaram, nalguns minutos, o tempo destinado para a actividade, que, relembramos, era de cerca de 60 minutos. Por outro lado, mais tempo de interacção nem sempre significou maior número de intervenções. É o caso, por exemplo, da díade 2 com 114 contributos e da díade 4 com 150 intervenções, cujas interacções duraram 44:9 min. e 39:56 min., respectivamente.

<sup>166</sup> É de sublinhar que, na contagem do número total de intervenções, não foram incluídas as conexões e desconexões com o servidor do Scale, que acabam por ser também contempladas nos *logs* html analisados para o efeito (*vide* anexo 23), uma vez que, como é óbvio, não são contributos dados pelos alunos.

#### 4.2.3.1 Produção cognitiva e metacognitiva nas interacções on-line

Uma análise mais atenta das diversas intervenções no Chat livre do Scale permitiu-nos ainda observar também que a construção de conhecimento novo não acontece muito, existindo apenas uma partilha de informação, a maioria das vezes, como mostra o gráfico a seguir:

**Ocorrências cognitivas e metacognitivas, ao nível do desencadeamento, por categorias**



CQ – Colocar questões; DI – xxxx; PO – Pedir opinião; DO – Dar opinião; TC – Troca de comentários; EXD – Expressar dúvidas; ESD – Esclarecer dúvidas; PS – Pedir soluções; DS – Dar soluções; S – Sugerir; E – Explicar; PE – Pedir esclarecimentos; RCP – Reflexão com o par.

**Gráfico 22** – Distribuição das actividades cognitivas/metacognitivas nas interacções on-line por categoria (desencadeamento)

No que diz respeito à presença cognitiva e metacognitiva, observa-se que, ao nível do desencadeamento, a mesma acaba por assentar, basicamente, numa série de questões que vão sendo colocadas ao interlocutor, sem que haja muito *feedback* por parte deste, na maioria das vezes.

À semelhança do que acontece com a gestão da interacção e da tarefa, como veremos mais adiante, também aqui se registam desequilíbrios, em termos de contributos, nalgumas das interacções. É o caso das díades 1, 3 e 7, sobretudo, onde os participantes 2, 6 e 14, respectivamente, são os principais, e praticamente únicos, desencadeadores das questões que vão sendo colocadas.

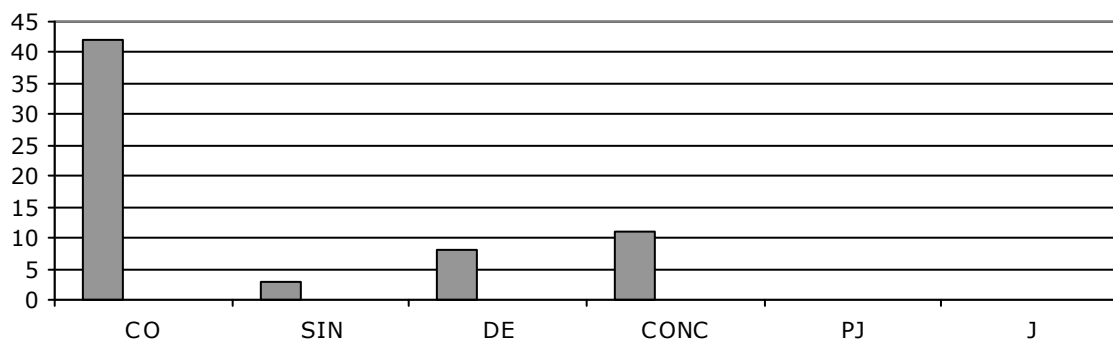
Em contrapartida, a categoria RCP (reflexão com o par), como ilustra o gráfico atrás, parece registar um maior número de ocorrências, na maior parte dos pares de conversação: díades 1, 3, 4, 5, 6 e 7. De sublinhar ainda que reflexão conjunta se

caracteriza, algumas vezes, por duas sequências compostas pelas intervenções de cada um dos participantes que as vão desenvolvendo em paralelo frequentemente sem as confrontar ou comentar com o respectivo par. Haller e os seus colegas (2000) obtêm resultados parecidos: «the speech overlaps we observed in collaborative sequences gave the impression of several minds thinking out loud together – though speaking at once, they attend to one another, and the conversational goal seems to be the achievement of a joint understanding.» (Haller et alii, 2000:6).

No que se prende, mais directamente, com a exploração dos aspectos propostos para a discussão, a troca de opiniões (categorias PO e DO) está, de um modo geral, bastante presente em todas as interacções, embora com mais ocorrência numas do que noutras. Em contrapartida, as categorias PS e DS (proposta/discussão de soluções), S (sugestões) e a análise de eventuais alternativas estão praticamente ausentes em todas as interacções ocorridas, como ilustram, uma vez mais, o gráfico em análise.

Ao nível da integração, por outro lado, regista-se uma percentagem acentuada de opiniões concordantes (categoria CO) entre os participantes de cada díade, como ilustrado a seguir:

**Distribuição das actividades cognitivas/metacognitivas nas interacções on-line, ao nível da integração, por categoria**



CO – Concordar; SIN – Síntese; DE – Deduzir; CONC – Concluir; PJ – Pedir para justificar; J – Justificar

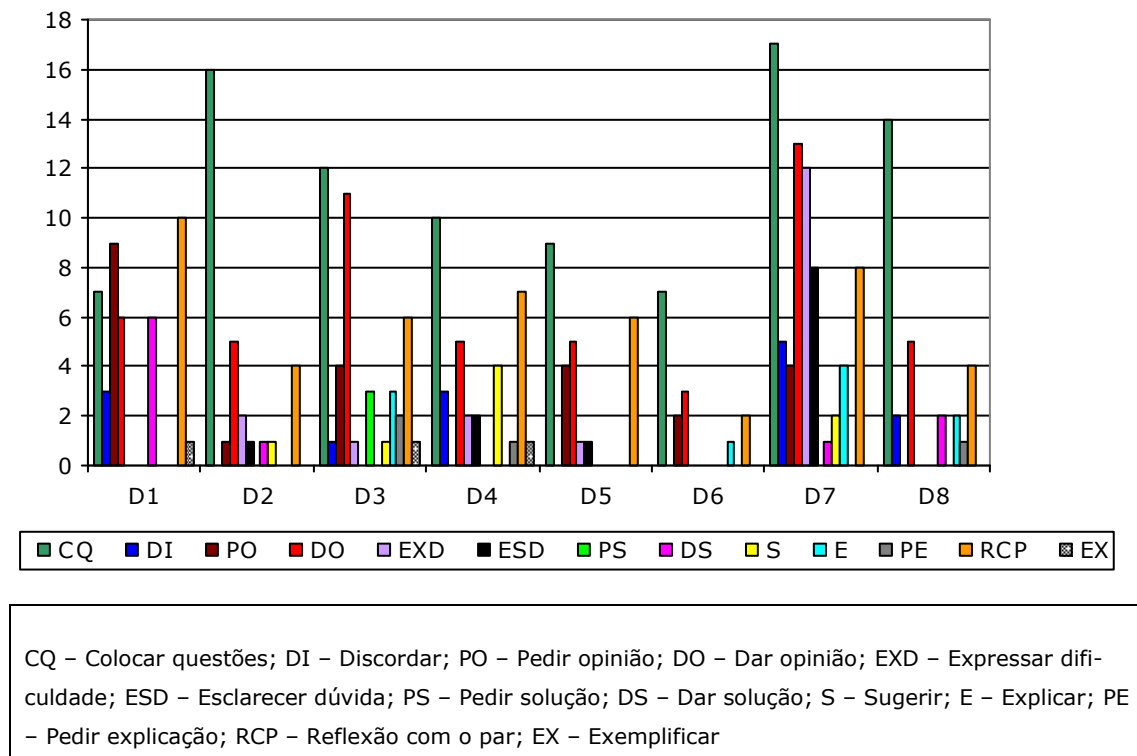
**Gráfico 23** – Distribuição das actividades cognitivas/metacognitivas nas interacções on-line, por categoria (integração)

Esta cumplicidade leva a que os participantes não sintam tanto a necessidade de criar soluções alternativas às adoptadas e/ou discutidas no Chat livre do Scale, tornando, desta maneira, mais difícil a construção do conhecimento.

Na verdade, as categorias PJ (pedir para justificar) e J (justificar), acabam por estar ausentes, tendo, ao mesmo tempo, as categorias SIN (síntese), DE (deduzir) e CONC (concluir) uma expressão muito ténue, como mostra o gráfico.

Vejamos, agora, a presença cognitiva e metacognitiva, distribuída por díades, desta vez, para termos uma noção ainda mais clara da dinâmica de cada uma das interações, ao nível da construção do conhecimento.

**Ocorrências cognitivas e metacognitivas, ao nível do desencadeamento, por díades**

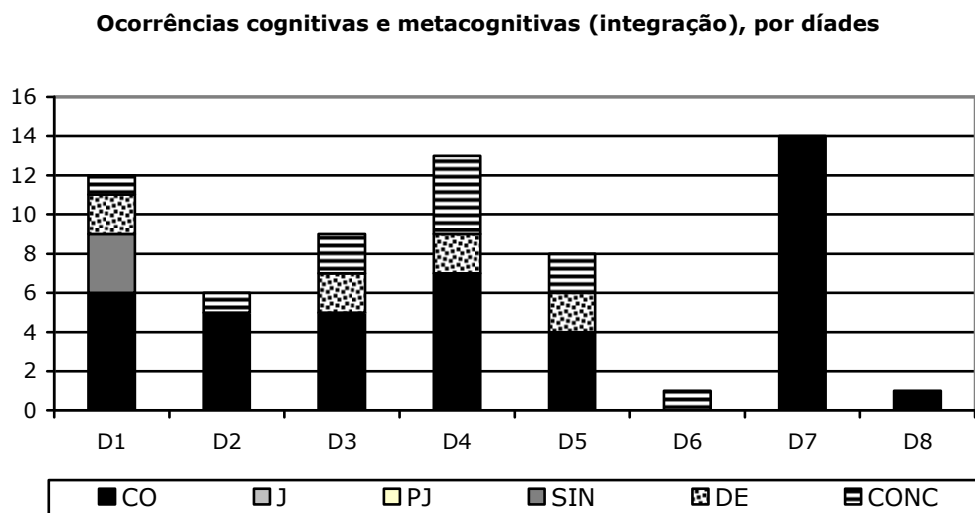


**Gráfico 24** – Distribuição, por díades, das actividades cognitivas e metacognitivas nas interações on-line, ao nível do desencadeamento

As ocorrências registadas permitem observar que, em termos de desencadeamento cognitivo e metacognitivo, a categoria que domina, na maioria das díades, é a categoria CQ (colocar questões), logo seguida das categorias PO (pedir opinião) e RCP (reflexão com o par). Por outro lado, as categorias com menor expressão a esse nível são, na generalidade dos pares, as categorias EX (exemplificar), PE (pedir explicação), E (explicar), S (sugerir), EXD (expressar dificuldade), PS (pedir solução), DS (dar solução), EXD (expressar dificuldade) e ESD (esclarecer dificuldade).

De notar ainda que a díade que mais se destaca, em termos de desencadeamento cognitivo e metacognitivo, é a d7, sendo o par 6 o que menos sobressai relativamente a este aspecto.

No que se refere à integração, são as díades 1 e 4 as que melhor trabalharam o conhecimento na interacção on-line, como se ilustra a seguir:



CO – Concordar; J – Justificar; PJ – Pedir para justificar; SIN – Síntese; DE – Deduzir; CONC – Concluir

**Gráfico 25** – Distribuição, por díade, das actividades cognitivas e metacognitivas nas interacções on-line, ao nível da integração

As díades 2, 6, 7 e 8, por seu lado, são as que menos trabalham a integração cognitiva, como mostram os valores do gráfico.

Parece, assim, que o verdadeiro diálogo, que deverá ser, ao mesmo tempo, uma actividade cognitiva e de comunicação e uma actividade cognitiva (Blain & Painchaud, 1999), acaba por não atingir a sua expressão mais optimizada, na maioria das interacções, tanto ao nível do desencadeamento como da integração cognitivos e metacognitivos, como acabámos de ver.

Na verdade, como defende Jacques Cosnier, «parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.» (*cit.* in Charaudeau & Maingueneau, 2002:320). Wareing (2005), por seu lado, observa, a este respeito, que o desacordo conduz a uma melhor aprendizagem, uma vez que força os estudantes a expressar, pelas suas próprias palavras, os seus pontos de vista, ao mesmo tempo que o obriga a explorar as incoerências do seu pensamento. E esta situação, sendo uma das maneiras mais eficazes de aprender, acaba

por não acontecer na esmagadora maioria das interacções analisadas, como já observámos.

A julgar por alguns estudos já feitos, é provável, contudo, que os resultados fossem um pouco diferentes, se o tempo da interacção fosse mais alargado e distribuído por mais sessões<sup>167</sup>, como defende Pilkington: «The role-taking exercise did, however, demonstrate that, over time, synchronous CMC debate can become more effective both in terms of building a community and strengthening the criticality of debate.» (Pilkington, 2002:7). No entanto, por limites de tempo e de logística com que um trabalho desta índole, normalmente, se confronta, isso não foi possível, como já referido noutra ocasião (*vide* cap. II, p. 157).

É possível ainda que estes resultados se fiquem a dever também ao facto de a discussão ter acontecido apenas entre dois indivíduos, o que pode ter acabado por impossibilitar, de algum modo, uma troca mais profícua de ideias, como opina Gorkhale: «[...] smaller groups (of three) contain less diversity; and may lack divergent thinking styles and varied expertise that help to animate collective decision making.» (Gokhale, 1995:3). Um outro estudioso, Abnett, acrescenta, por seu lado, que as próprias circunstâncias em que ocorre a interacção determinam a qualidade desta: «different combinations of users (number, ability and gender), computer systems and software designs will induce differences in collaborative interaction.» (Abnett et alii, 2000:1).

De acordo com o testemunho de outros especialistas ainda, a comunicação síncrona dificilmente promove uma discussão ou participação produtivas, resultando, muitas vezes, em interacções compostas por contribuições demasiado simples e pouco aprofundadas (Paloff & Pratt, 1999). Num outro estudo, levado a cabo por Fisher (Fisher et alii, 2000), observou-se, igualmente, que, sempre que os estudantes comunicavam sincronicamente, prestavam pouca atenção à tarefa ou actividade, centrando-se mais em conhecerem-se melhor uns aos outros, em partilhar piadas, etc.: «[...] the small talk and socialising overshadows the educational objectives, disintegrates subject discussions and imposes low on-line discipline in the electronic classrooms [...] this problem was more readily observable when students were communicating synchronously rather than asynchronously [...]» (Fisher et alii, 2000:6).

É possível que estes e outros factores tenham também condicionado os resultados apurados, ao nível do relacionamento interpessoal e da presença social nas interacções on-line. É o que procuramos descortinar já a seguir.

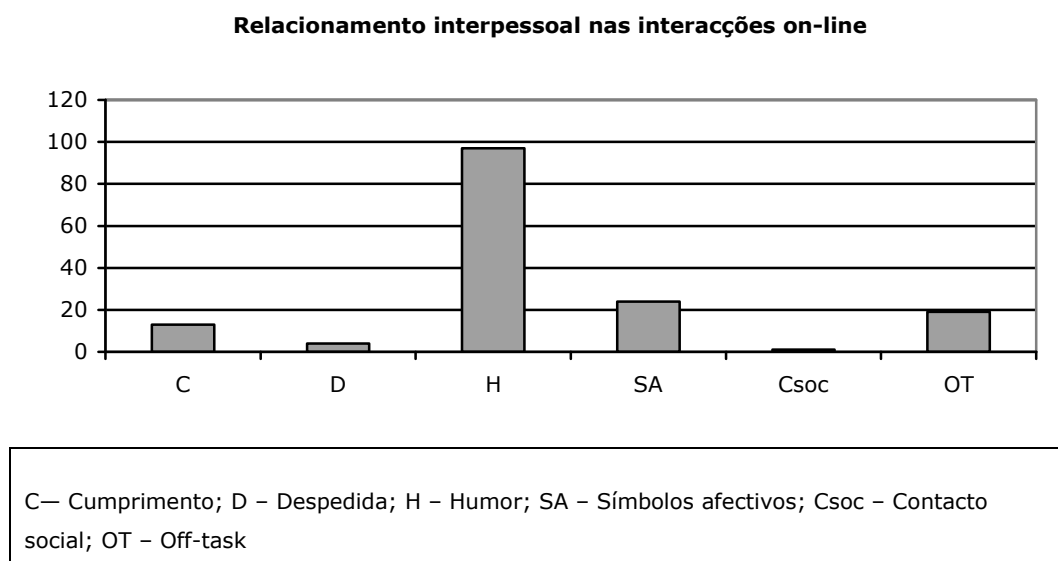
---

<sup>167</sup> Relembramos que a duração da discussão no Chat livre do Scale foi de 60 minutos.



#### 4.2.3.2 Relacionamento interpessoal e presença social nas interacções on-line

De referir que, no âmbito do relacionamento interpessoal, é nas díades 4, 5, 6 e 7 que a expressão de afectividade é mais elevada, como veremos mais adiante. Nestes pares, regista-se um número bastante elevado de intervenções humorísticas acompanhadas, por vezes, de alguns símbolos afectivos, como é o caso dos *smiles*, sobretudo, como nos mostra o gráfico abaixo:



**Gráfico 26** – Relacionamento interpessoal nas interacções on-line

Porém, ainda que se registem, aqui e ali, algumas intervenções “off-task” (OT) do tipo afectivo-social, a frequência não é, apesar de tudo, muito acentuada, como ilustram os valores. Na verdade, este tipo de intervenções, na esmagadora maioria das díades, cingem-se a algumas notas de humor apenas, os participantes não se alargando muito ao nível do conhecimento pessoal ou outros. Exceptua-se apenas o caso da díade 6, com um número exageradamente elevado de intervenções extra-tarefa, mais significativo no participante a12 (*vide supra*, quadro1).

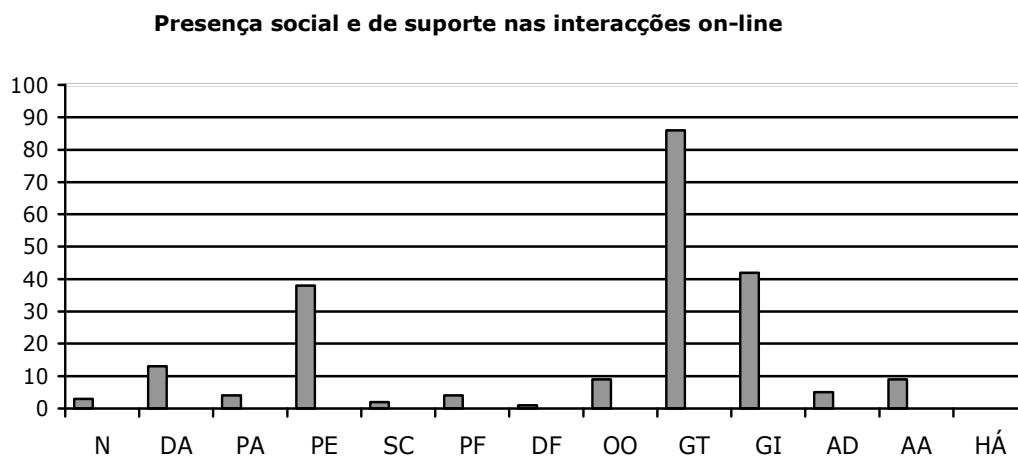
Talvez isso se deva ao facto de os indivíduos pertencerem à mesma turma, há já algum tempo (cerca de dois anos e meio), não tendo, por isso, sentido tanto a necessidade de aproveitar a interacção para aprofundar aspectos mais do foro pessoal e/ou social.

A familiaridade entre os interlocutores pode, contudo, ser bastante vantajosa para o trabalho colaborativo e para a aprendizagem, como observa Lobel (2005): «[...]

in an emotional climate of trust and acceptance, interaction among participants in a collaborative group will lead to more effective goal formation. This, in turn, imparts a sense of control to those involved, which further increases trust, data flow, and so on.» (Lobel, 2005:17). Agostinho (1997), por seu turno, acrescenta que «the informality of the tone of conversation allows incorrect grammar and spelling to be tolerated and enables humour to surface. Such elements seemed to enhance class bonding.» (Agostinho et alii, 1997:6). Hartley (1999) sublinha também que a coesão do grupo é difícil de construir, se os estudantes não se conhecerem melhor uns aos outros.

Na verdade, um melhor conhecimento e cumplicidade entre os “interlocutores” acabam por facilitar e fomentar ainda mais a comunicação em ambiente on-line do que em contexto presencial, uma vez que muita da informação inerente ao “face-to-face”, como é o caso, por exemplo, da linguagem facial e gestual, acaba por não estar disponível no ambiente virtual.

No que respeita ainda à presença social e de suporte entre os alunos, a análise das interações ocorridas no Chat livre do Scale permitiu ver ainda que a análise crítica às ideias expostas pelo par escasseia, à semelhança do que sucede com a negociação, como revela o gráfico a seguir:



**Gráfico 27** – Presença social e de suporte nas interações on-line

Parece, assim, que as interações acabam por não favorecer muito nem uma revisão nem uma negociação das estratégias adoptadas pelos alunos na TDN, processos essenciais ao desenvolvimento de um pensamento crítico mais aprofundado, como observa um dos estudantes que participou no já referido estudo de Rourke e Anderson: «The discussions helped me to learn only very superficially. A lot of our discussion was mutual stroking. I think as a group we were very gentle with one another. I think we could have been less kissy and more challenging. It was just so kissy it was actually kind of sickening. I think we would have gotten a lot

more out of it if we had been more critical, in a constructive way.» (Rourke e Anderson, 2001:19). Esta situação parece ficar a dever-se também, em parte, ao facto de os pares das díades estarem, não raras vezes, de acordo entre si, relativamente aos diferentes tópicos abordados. Na realidade, só se observaram três casos (a2, a5 e a14) em que se regista alguma alteração de opinião/postura («a4 – [...] eu só disse no comentário que após a nossa conversa limitei-me a fazer pequenas anotações ao lado do texto em vez de fazer em texto que foi o que eu tinha feito.»). Como observa Moeschler (1985), «quand tout le monde est d'accord, il n'y a plus rien à se dire; quand il y a désaccord, la discussion est possible.» (Moeschler, 1985:153).

Em relação a esta questão, alguns especialistas opinam que as mulheres, ao contrário dos homens, têm, de uma forma geral, tendência para ser mais colaborativas e menos competitivas entre si na aprendizagem (Abnett et alii, 2000; Brent, 1996; Haller et alii, 2000). Brent (1996), por exemplo, observa que as mulheres, na conversação, manifestam uma tendência para preferir um comportamento mais transaccional e cooperativo a uma postura linear e competitiva (Brent, 1996).

De entre os dezasseis participantes, voltamos a relembra, apenas um pertencia ao sexo masculino, sendo os restantes do sexo feminino, o que, como acabámos de verificar, poderá ter, de alguma forma, influído nos resultados obtidos para a presença social e de suporte.

Para além disso, a fundamentação das atitudes adoptadas ou das opiniões emitidas, bem, como a sua negociação, estão praticamente ausentes nas diversas interacções, como a testa o gráfico acima.

Registam-se, por outro lado, poucos momentos de auto-avaliação (apenas os participantes a3, a5, a7, a8, a14, a15 e a16 questionam e avaliam os próprios conhecimentos e/ou atitudes em relação à selecção e organização da informação do texto argumentativo escrito)<sup>168</sup>, não se registando, além disso, qualquer ocorrência de hetero-avaliação.

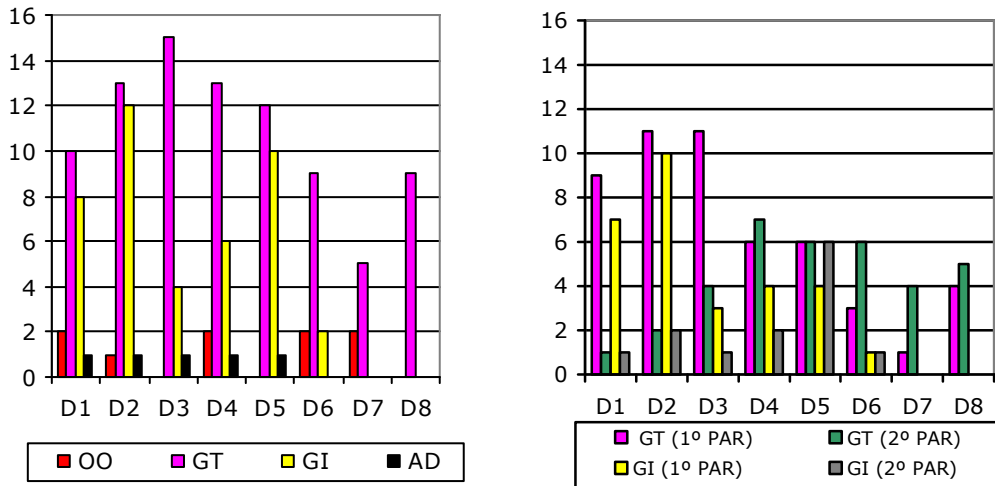
No que diz respeito à colaboração propriamente dita, verifica-se, entre os participantes de cada díade, o predomínio da partilha de experiências. Em contrapartida, os pedidos de ajuda e as solicitações de contributo, por parte do par, não abundam.

O “transfert-of-knowledge (TK) sequences”, um dos tipos de interacções ao nível do processo de ensino e aprendizagem e da colaboração descrito por Haller e os colegas (2000) (*vide* cap. I, p. 78), parece estar mais presente nas díades 1, 2, 3, como mostra o gráfico 29 abaixo, onde os participantes a1, a3 e a5 acabam por liderar, de

<sup>168</sup> «a6 – Acho que a minha capacidade não é assim das melhores/[...]por vezes vagueio um pouco sem lógica/[...]e os meus textos são muito grandes.»; «a8 – Mas o resultado final saiu um bocado gorado, porque praticamente não havia argumentos a favor dos ogms, pelo menos não tão explícitos, e então acho que não devo ter sido muito convincente na minha argumentação.» (*in* Chat livre do Scale. *vide* anexo 23).

certo modo, a gestão da interacção e da tarefa com indicações, instruções, chamadas de atenção, etc., ajudando e orientando, assim, os respectivos interlocutores.

#### Monitorização on-line, por aluno e por díade



**Gráfico 28** – Monitorização on-line por díades

**Gráfico 29** – Monitorização on-line por díades e por aluno

OO – Orientar o outro; GT – Gerir tarefa; GI – Geração a interacção; AD – Alertar para directrizes

Esta situação conduz, inevitavelmente, a diálogos assimétricos, com o predomínio das TK em detrimento das CS, como descreve Haller (2000): «Asymmetries in knowledge can thus precipitate teaching sequences, a specialized form of dialogue in which one conversational participant undertakes to instruct another concerning some topic of relevance to the situation at hand.» (Haller et alii, 2000:2). É o que sucede com as díades 1, 2, 3, 7 e 8, sobretudo, como ilustram os dois gráficos.

O segundo tipo definido por Haller, “collaborative sequences” (CS), por seu lado, acaba por ser mais notória nas restantes díades, onde ambos os interlocutores se assumem como líderes na monitorização da interacção e da tarefa. Regista-se, nesses pares, a existência de um maior equilíbrio entre os respectivos participantes, verificando-se, assim, o predomínio das CS.

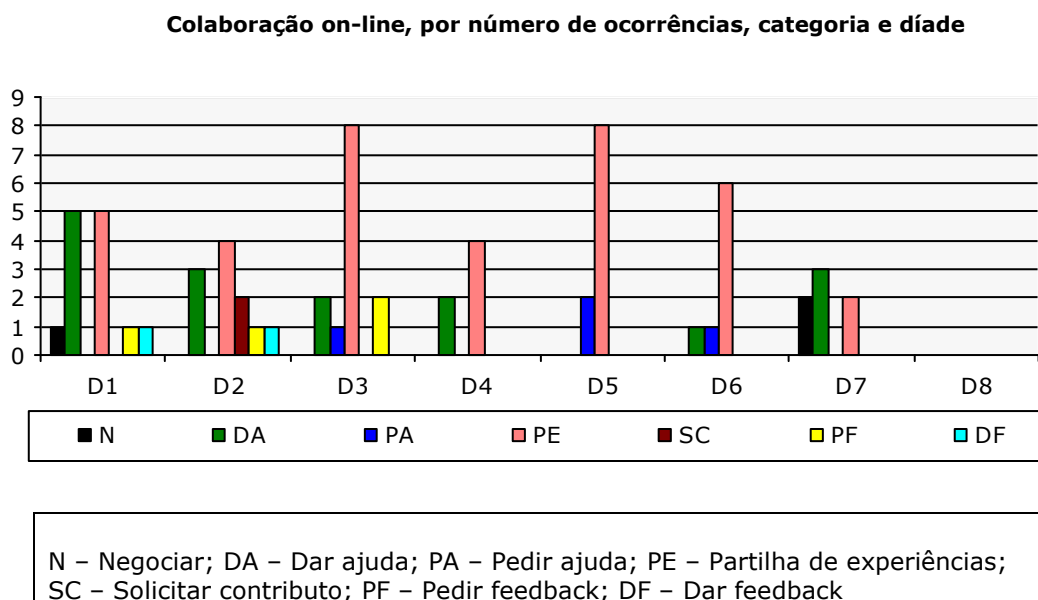
A última situação descrita por Haller, os “constant pupils” ou os “blockers”, não parece verificar-se em nenhuma das interacções, uma vez que, ainda que certos indivíduos assumam algum protagonismo na monitorização, todos eles acabam, no entanto, por gerir a tarefa ou a interacção uma vez, pelo menos, como é o caso, por exemplo, dos alunos a2 e a6.

Para Hartley (1999), e ainda a respeito da distribuição dos papéis pelos diferentes participantes nas interações on-line, para que aconteça, de facto, comunicação na aprendizagem colaborativa, é fundamental que exista a mesma oportunidade para todos os participantes aos mais diversos níveis: «for effective interactions and discourse in collaborative learning, there should be an equality of opportunity for participants to assume a variety of functions or roles. Also that it is beneficial if, through management of tasks and group conventions, participants take on a varied set of roles, eg. Questioning, challenging, explaining, constructing, tutoring.» (Hartley, 1999:5). Na verdade, essa é, na nossa perspectiva também, a relação ideal para que aconteça interação, no verdadeiro sentido da palavra.

E isso, como acabámos de verificar, nem sempre acontece nas interações que ocorreram no Chat livre do Scale. Exemplo disso é também o modo como se manifestou a colaboração nos oito pares de participantes, como veremos já a seguir.

#### 4.2.3.3 Colaboração nas interações on-line

Para além das ocorrências cognitivas e metacognitivas e do relacionamento pessoal e social, analisámos ainda a forma como os dezasseis participantes colaboraram no Chat livre do Scale. É o que o gráfico a seguir procura ilustrar:



**Gráfico 30** – Colaboração on-line por número total de ocorrências, categoria e díade

Uma primeira análise dos valores permite concluir que a categoria que mais sobressai, ao nível da colaboração, é a partilha de experiências (PE), com uma pre-

sença mais vincada nas díades 3, 5 e 6. Em contrapartida, as categorias menos presentes são, na generalidade dos pares, e por ordem decrescente, as categorias N (negociar), PF (pedir feedback), PA (pedir ajuda), DF (dar feedback) e SC (solicitar contributo).

De sublinhar que a díade 8 – um dos pares mais assimétricos, no que se refere à monitorização da tarefa e da interacção, como já observámos – não regista qualquer ocorrência ao nível da colaboração. As díades 1 e 7 são as únicas a negociar (N).

Na interacção de algumas díades, verificou-se ainda que o diálogo é, por vezes, fragmentado, com frases demasiado curtas e incompletas. Além disso, as intervenções simultâneas e sobrepostas acontecem também com alguma frequência, nalguns pares, o que acaba por gerar, algumas vezes, uma espécie de “monólogos” sobrepostos<sup>169</sup>, uma das desvantagens da comunicação mediada por computador apontadas por Pilkington (2000):

«Computer Mediated Communication (CMC) offers some distinct advantages as well as disadvantages for debate. Advantages are claimed to include greater inclusivity and participation by students, particularly by those typically under-represented in face-to-face debate [...]. Disadvantages include the need to develop new skills to manage multiple parallel threads of discourse in ways that enable coherence and focus to be maintained.» (Pilkington, 2000:1).

É o que sucede, por exemplo, na interacção da díade 1, a dada altura, como mostra a passagem abaixo:

<a2d1> – sim  
 <a1d1> – as estratégias que utilizámos para seleccionar e organizar a informação dos textos foi basicamente o sublinhar e passar o que sublinhámos.  
 <a1d1> – também fizeste assim?  
 <a2d1> – mas sabes uma coisa eu *quando estava a seleccionar a informação quando cheguei ao fim achei que tinha muita informação*<sup>170</sup>  
 <a2d1> – achei  
 <a2d1> – sim fiz  
 <a1d1> – sim...  
 <a2d1> – não sei se tudo o que tinha se calhar haviam coisas suplementares mas..  
 <a2d1> – eram  
 <a1d1> – eu do primeiro tinha era mais informação contra do que a favor...  
 <a1d1> – =)  
 <a2d1> – bem eu senti dificuldade a fazer o texto  
 <a1d1> – e anotei as características das pessoas mal nutridas e isso n interessava para nd...  
 <a1d1> – favor\*  
 <a2d1> – os tópicos achei fácil mas a elaboração do texto é que foi mais complicado  
 <a2d1> – não eu também achei isso importante mas não sei  
 <a1d1> – mas acho que isso era importante n??  
 <a1d1> – sim, mas nos textos eu basicamente pus os tópicos a favor...»<sup>171</sup>

<sup>169</sup> Véronique Traverso observa, a esse respeito, o seguinte: «Différents types d'incidents peuvent se produire dans le fonctionnement du système des tours. Tout d'abord, les chevauchements de parole ("overlaps"), le plus souvent rapidement résolus par abandon d'un des concurrents, ou au contraire les blancs ("gaps") au moment du passage du tour. L'alternance peut aussi être dérégulée par des interruptions. Celles-ci peuvent être dues à l'anticipation erronée d'une fin de tour là où il ne s'agit que d'un point de transition au sein d'un tour; elles peuvent au contraire être effectuées en tant que telles, et donc en l'absence de tout indice d'abandon du tour par le locuteur en place.» (Charaudeau & Maingueneau, *op. cit.*, pp. 581-582).

<sup>170</sup> O sublinhado é nosso.

O excerto mostra, claramente, que as intervenções de ambos os participantes se atropelam, sucessivas vezes, acabando, desta forma, por dificultar bastante a comunicação<sup>172</sup>. Neste caso concreto, no entanto, parece que ambos os interlocutores conseguem ultrapassar, de algum modo, este tipo de ruídos na comunicação. Mas nem sempre isso acontece.

Nalgumas interacções, as questões/intervenções acabam por ficar suspensas, levando mesmo, nalgumas situações, a malentendidos, como sucede com a díade 3:

<a6d3> – peguei nas notas de um e de outro  
 <a6d3> – e tentei juntá-las de forma como  
 <a6d3> – como se fossem um texto só  
 <a6d3> – mas como as opiniões eram  
 <a5d3> – *olha eu fui colocando algumas perguntas do género:*  
 <a6d3> – contrárias achei por bem confrontá-las  
 <a5d3> – *será que as ogm's são necessárias?*  
 <a6d3> – *sem dar a minha opinião*  
 <a5d3> – *em meu ver acho que sim*  
 <a5d3> – pois eu também confrontei e depois fui dando a minha opinião sobre a maneira como os autores escreveram o texto  
 <a6d3> – *porque por mais que não se queira*  
 <a6d3> – *são mais baratas*  
 <a6d3> – *não utilizam pesticidas*  
 <a5d3> – *sim mas eu só tava a dar um exemplo de perguntas*  
 <a5d3> – *que fiz*  
 <a6d3> – não prejudicam o meio ambiente  
 <a6d3> – *pois eu tb»*<sup>173</sup>

Véronique Traverso afirma, a propósito do malentendido, que ele «suppose [...] un temps d'illusion d'intercompréhension [...] l'interaction peut fonctionner durablement sur l'illusion d'une intercompréhension, et, d'autre part, un malentendu non identifié peut conduire à un conflit dont les participants mettront parfois du temps à trouver la source [...]» (*Cit. in Charaudeau & Maingueneau, 2002:362*).

Nesta situação, em concreto, observamos que o malentendido, gerado pelos diversos atropelos, ao nível das intervenções de cada um dos interlocutores, persiste, uma vez que o participante a5, após várias tentativas falhadas com vista a esclarecê-lo, acaba por desistir. Curtis e Lawson (s.d.) não deixam também de se dar conta deste tipo de falhas, habitualmente característicos, no seu entender, da comunicação on-line: «The most important finding is the lack of challenge and explain cycles of interaction that are thought

<sup>171</sup> Na transcrição do excerto, procedemos a alguns ajustes/correcções de lapsos e gralhas que resultaram de uma escrita mais rápida e, por isso, menos ponderada e corrigida, a que a comunicação síncrona, necessariamente, obriga. Adoptar-se-á, sempre que necessário, o mesmo procedimento para todas as transcrições feitas, com vista a uma melhor legibilidade e compreensão das mesmas.

<sup>172</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni defende, a este propósito, o seguinte: «[...] c'est seulement au prix d'un *bricolage interactif* incessant que les interactants parviennent à construire ensemble un "texte" un tant soit peu cohérent. Car le fonctionnement des conversations repose sur des règles floues et des normes flottantes. Ce flou des règles rend nécessaires les négociations, mais on pourrait dire aussi: ce flou est nécessaire pour permettre les négociations, c'est-à-dire l'adaptation tâtonnante à l'autre, et aux particularités de son univers cognitif et affectif – pour permettre, en un mot, l'*intersubjectivité*.» (Charaudeau & Maingueneau, *op. cit.*, p. 400).

<sup>173</sup> O sublinhado é nosso.

to characterize good interchanges in face-to-face tutorials. Yes, we have come of long way with online collaboration, but I agree with the researchers in that we still have a way to go before we reach that stage of interaction that stimulates face-to-face.» (Curtis & Lawson, s.d.:2).

Nas interações ocorridas, é notória ainda uma certa incapacidade nos participantes para o uso de uma metalinguagem que possa justificar as intervenções/estratégias utilizadas, a mesma conclusão, aliás, a que chega uma investigação realizada por Blain & Painchaud (1999).

Relembramos que as interações no Chat livre do Scale serviram, de alguma forma, de mote e instrumento para uma revisão das anotações feitas, no ambiente Blackboard (*vide* cap. II), como veremos já a seguir.

#### 4.2.4 TDN presencial vs novas versões das TDN em ambiente Blackboard

Os alunos, com base nas TDN elaboradas, à entrada do trabalho empírico e em ambiente off-line, procederam, a partir do debate no Chat livre do Scale, à reformulação desses escritos com a ajuda da plataforma Blackboard.

Procuramos descortinar, neste sub-capítulo, quais os aspectos mais alterados nas anotações, assim como os principais motivos que levaram a maioria dos participantes a não alterar as TDN elaboradas presencialmente.

Para além de todos os participantes (à excepção de a2, que elabora também a TDN propriamente dita) terem procedido apenas à gestão/anotação no próprio TF, somente seis participantes (a1, a2, a4, a10, a13, a14) alteraram, ainda que muito ligeiramente, a versão presencial das diversas TDN, tendo os restantes acabado por mantê-las intactas.

As modificações feitas, que têm a ver, sobretudo, com as estratégias usadas para a selecção da informação (registra-se apenas uma alteração relativa à organização da informação) são contempladas no quadro-síntese abaixo:

Aspectos alterados	Casos	Total
Destaque com cores diferentes	a1tx2, a2tx2, a3, a10, a13, a14	6
Menos informação seleccionada	a1tx1, a5tx2	2
Destaque a negrito	a2tx2, a10	2
Omitida informação importante da primeira gestão da informação	a4tx2, a9	2
Omitida informação secundária da primeira gestão da informação	a4tx2	1
Acrescentada informação importante	a14	1
Anotações nas margens	a4tx2	1
Mais informação destacada	a1tx2	1
Segmentação da informação por temas	a1tx1	1
Sublinhado substituído pela cor	a5	1
Algumas ideias destacadas de um modo mais completo	a9, a10	2



Omitidas anotações nas margens	a9	1
Acrescentadas anotações nas margens	a9	1
Alteradas as anotações nas margens	a9	1
Sublinhado a itálico	a10	1

**Quadro 9** – Alterações efectuadas nas versões das TDN

Os resultados expostos acima permitem-nos observar que as TDN elaboradas presencialmente acabaram, de um modo geral, por não sofrer grandes alterações, em ambiente Blackboard.

Com efeito, as modificações, quando existem, não são muito significativas. A única alteração feita pelo participante a2, por exemplo, foi o destaque da informação do TF2 através do sublinhado a cores diferentes de acordo com o “tema”/assunto, tendo também acrescentado uma anotação-guia, como o próprio aluno acaba por afirmar no fim da página da TDN: «Esta tomada de notas está um pouco diferente da que eu fiz. O que seleccionei agora foi quase o mesmo. A diferença é que separei por temas. Assim, quando fosse fazer o texto argumentativo podia organizá-lo por ideias e assim fazer mais sentido uma vez que não estava a saltitar por sub-temas.» Os “temas” a que se refere o participante são a “situação global”, “o passado que mudou o futuro”, “o que fazer”, “com que fim”. Uma análise mais atenta do *log* do Chat livre leva-nos a pensar que o participante a2 pode ter sido, de alguma forma, influenciado pela discussão travada com o seu par em torno da TDN presencial: «[...] lembrei-me agora de outra maneira! num texto podemos sublinhar por cores o k achamos ser mais sobre um assunto! é k assim, era mais fácil organizar as ideias para não andar a saltar assuntos! [*sic*]» (a1). Esta situação mostra que a interacção deste par acabou, de certo modo, por interferir positivamente na qualidade das anotações produzidas.

São algumas as razões apontadas pelos participantes para manter as TDN presenciais: as TDN presenciais elaboradas são eficazes (a6, a7, a8, a9, a15, a16); o método utilizado é útil/oportuno (a11); as TDN elaboradas são as mais adequadas (a12): «Para nós, as nossas tomadas de notas são as mais eficazes e, por esse motivo, decidimos mantê-las como estão.» (a6); «[...] Penso que a tomada de notas que fiz sobre a minha interpretação das ideias contidas no texto foi suficientemente útil para a organização das ideias necessárias à estruturação do texto que, posteriormente, tive de produzir. Nesse sentido, e uma vez que o meu método de tomada de notas é útil e oportuno, não julgo necessário refazer a tomada de notas.» (a11). Como podemos observar, os participantes denotam, aqui, uma percepção bastante positiva das suas competências na TDN, à semelhança do que já havia transparecido de algumas das respostas dadas ao questionário 3 (*vide* cap. II, p. 111).

Feita a análise do primeiro movimento de informação, isto é, do TF para a TDN, procuramos, já a seguir, descrever e interpretar os resultados obtidos nos movimentos que aconteceram entre as anotações e as produções escritas finais (TA).

#### 4.2.5 Alguns movimentos da TDN para o TA

«[...] we need to understand how reading itself involves descriptive inquiry, how our responses to what we read [...] grow from what we read even as they provoke rereadings, and how these hierarchies are evident in the structure of our writing.»  
(Emmel, 1996:34)

«To analyse an argument, we must reflect critically on the meaning of the discourse in which it is presented and on the context in which it appears; we must reflect critically on the structure of that discourse; we must critically determine whether the premises are acceptable, using pertinent substantive information; and we must critically scrutinize the reasoning used. (Cornoldi & Oakhill, 1996: 239)

##### 4.2.5.1 Integração da informação

«One of the techniques of writing successfully in an academic environment is to be able to integrate the important points of what you have read into your own writing.» (Creme & Lea, 2003:52).

A circulação da informação das TDN para os TA, isto é, a retoma/integração das diferentes anotações nos artigos de opinião elaborados pelos participantes, à entrada e à saída do trabalho empírico, variou de sujeito para sujeito, à semelhança do que já havia acontecido com o transporte do conteúdo dos TF para as TDN.

De um modo geral, uma grande parte dos TA retomou o vocabulário das TDN (entrada: a2, a3, a8, a9, a13, a14, a16; saída: a1, a2, a3, a9, a12, a13, a16). Por outro lado, verifica-se algum esforço de reformulação também, que conduz, não raras vezes, a uma deturpação do sentido (entrada: a1, a2, a3, a4, a9, a10, a14, a15; saída: a2, a3, a4, a5, a13), no entanto. Alguns TA acabam ainda por adoptar a mesma ordem de exposição da informação das TDN (entrada: a2, a9; saída: a8). Registam-se, além disso, algumas ligações deficitárias da informação, em muitos dos TA, resultando daí, frequentemente, um conjunto heteróclito de argumentos e ideias, pouco coerentes e pouco lógicas. Outras vezes ainda, sempre que se observa uma tentativa de entrosamento da informação recolhida de dois TF, em simultâneo, a TDN acaba, nalguns casos, por não resultar da melhor maneira, como acontece, por exemplo, com o TA que o participante a1 produz à entrada do trabalho empírico (*vide* anexo 20).

Há também casos em que se verifica uma transposição praticamente literal do conteúdo das anotações para o TA (entrada: a3; saída: a2) e outros ainda em que a informação das TDN é transposta praticamente intacta para os TA, alternadamente e

de um modo heteróclito e contraditório (entrada:a3)<sup>174</sup>. Como se dão conta alguns estudiosos, uma das principais dificuldades dos escreventes reside na manipulação da informação de vários escritos, devido à multiplicidade de instâncias enunciativas que envolve, muitas vezes: «la gestion de l'intertextualité est une tâche délicate qui est à l'origine de nombreuses difficultés dues au transfert de fragments d'énoncés d'un espace énonciatif dans un autre.» (Descombes Dénervaud & Jespersen, 1992:87).

Para além de uma gestão deficitária da intertextualidade, observa-se também, num número ainda significativo de TA, uma mera justaposição das diversas ideias recolhidas, que acaba por anular na íntegra, muitas vezes, o movimento argumentativo do escrito, pondo em causa a sua discursividade. Como defende Vignaux (1976), o discurso é mais do que a mera justaposição de enunciados sucessivos (Vignaux, 1976).

Existem, assim, alguns casos em que a estratégia argumentativa acaba, basicamente, por assentar a sua construção numa simples transcrição cruzada de informações recolhidas, revezadamente, a partir das duas TDN, quando é o caso. Resultam, daí, textos produzidos sem qualquer entrosamento/incorporação da informação recolhida nas diversas fontes. Pollet (2004) dá-se conta do mesmo tipo de dificuldades, nalguns dos escritos elaborados por estudantes universitários: «La nécessité de tisser des données provenant de différentes sources dans un mouvement d'élaboration personnel ne va pas de soi.» (Pollet, 2004:88).

Estes resultados não deixam de ir ao encontro de algumas das conclusões a que chegaram outros estudos consagrados à organização da informação: «Ceux-ci [os estudantes] éprouvent en effet des difficultés à articuler différentes informations entre elles et à les articuler à la thématique annoncée en introduction. Bref, le travail nécessaire de construction semble bien difficile pour les étudiants.» (Pollet, 2001:68). O mesmo se verifica, com efeito, nalguns dos TA que analisámos. Neles, as informações sucedem-se umas às outras sem qualquer tipo de transição, conexão e/ou entrosamento da informação extraída dos dois TF. Veja-se, a título de exemplo, o excerto a seguir, retirado do TA escrito por a3, à entrada do trabalho empírico:

---

<sup>174</sup> Vide anexo 20.

TESTE DE ENTRADA – Días 1, 2, 3 e 4

código  
A3 A4

**C – Texto a publicar**

Depois de lidos ambos os textos e feitas as respectivas anotações, apresente, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião que contemple as posições assumidas nos dois textos, sabendo, de antemão, que vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGMs.

É necessário utilizar o poder da tecnologia de maneira sábia e para o bem de todos. A preocupação de hoje é reduzir a fome e a pobreza mundial. sabe-se que a população mais pobre depende da agricultura para o sustento, sendo os alimentos consumidos cultivados localmente. A população que passa fome tenta-se cada vez menos capaz de se alimentar e consequentemente muitos menos produtivos da sociedade. Muitas pessoas consideram que muita gente morre a fome não porque não tem comida, mas sim porque não tem dinheiro para a comprar. As pessoas malnutridas também não têm dinheiro ou terras que lhe permitam uma agricultura de subsistência e o acesso a um ambiente limpo e a cuidados de saúde e de educação é pouco ou nenhum. Mas o problema do falta de produção também deve ser tido em conta. É necessário haver o equilíbrio entre certas características para a sobrevivência das plantas tal como o clima, a topografia do solo, a biodiversidade etc. sem o equilíbrio destas características é irónico acontecer as condições de produção máxima.

O uso da tecnologia de informação e da biologia molecular vão permitir aumentar a produtividade do controlo do que muitos pensam. com o cultivo de produtos agrícolas geneticamente modificados vai ser permitindo melhorar a nutrição, prevenir doenças, conservar a água e cultivar lavouras em climas áridos.

com o recurso a tecnologias e a políticas e regulamentação de apoio para reduzir a fome e a pobreza, a aceleração da produtividade agrícola e o crescimento económico estarão garantidos.

Como verificamos, a produção deste texto cinge-se a uma mera transposição, aleatória, não raras vezes, de um somatório de informações que as TDN contêm. As anotações são, assim, transferidas por segmentos de informação, a que falta um trabalho de reflexão e transformação mais personalizadas (resultado de um saber construído, como se pretende, e não copiado e declacado), por parte do aluno-anotador,

Pollet (2001) obtém resultados semelhantes:

«le passage de l'une à l'autre [a investigadora refere-se, aqui, às informações], participant du mouvement argumentatif imprimé par l'auteur, participant, aussi, du processus d'évolution du savoir, n'apparaît nullement ici. Les étudiants le percevront d'autant moins, sans doute, que régulièrement s'enchaînent dans le texte-source des définitions, décompositions, traductions... (dont le but est d'explicitier) ou même des séquences explicatives [...] Certains étudiants ne le perçoivent pas et s'accrochent manifestement à un premier degré de l'explication: pour eux, une explication « explicite » forcément et ils la voient dans une logique d'exposition, ce que confirme leur tendance à tout juxtaposer sur le même pied.» (Pollet, 2001:75)

É de sublinhar também que a deturpação e a ambiguidade de alguns TA parecem derivar, nalgumas situações, da reformulação a que os alunos submetem a informação das TDN (entrada: a4, a11, a15; saída: a3, a5, a13). Existe, porém, um caso ou outro em que a reformulação das anotações respeita o conteúdo dos TF/TDN, ao nível do vocabulário e da estrutura, sobretudo (entrada: a5, a6, a7, a10, a11, a16; saída: a4). Noutros TA ainda, regista-se uma espécie de “copy-paste” TDN1/TDN2 – TA. É o caso do TA que o participante a9 elabora, à saída do trabalho empírico. Neste texto, o vocabulário usado é praticamente o mesmo das TDN, com uma ou outra substituição sinonímicas muito pontuais apenas, como ilustra o excerto a seguir: «“Nos últimos tempos, reduzir a fome e a pobreza no mundo tem sido um ponto bastante discutido (TA)”, em vez de “Nos últimos tempos reduzir a fome e a pobreza no mundo tem sido um ponto bastante falado.”» (TDN2).

Ainda no que diz respeito à integração das TDN no TA, verifica-se que o modo como alguns participantes encaixam alguma informação acaba, algumas vezes, por inverter o sentido do TF. É o que acontece com o TA do aluno a9, à saída do trabalho empírico:

«Deste modo, uma vez que as pessoas malnutridas não têm dinheiro ou terras que lhes permitam uma agricultura de subsistência, têm pouco ou nenhum acesso a um ambiente limpo ou a cuidados de saúde e educação e têm fracas oportunidades de conseguir o crédito que lhes permitiria reverter o processo [aspectos apontados no TF1 com vista a provar que a fome não se deve à falta de comida, mas antes a outros factores, como a falta de dinheiro, por exemplo]<sup>175</sup>, é, na minha opinião, uma boa alternativa começarem a trabalhar com produtos agrícolas geneticamente modificados.»

Embora mais raras, há também situações em que o entrosamento de ambas as anotações é hábil e coerente, sendo a informação incorporada com eficácia no próprio discurso escrito dos participantes (entrada: a5, a6; saída: a6, a11, a14).

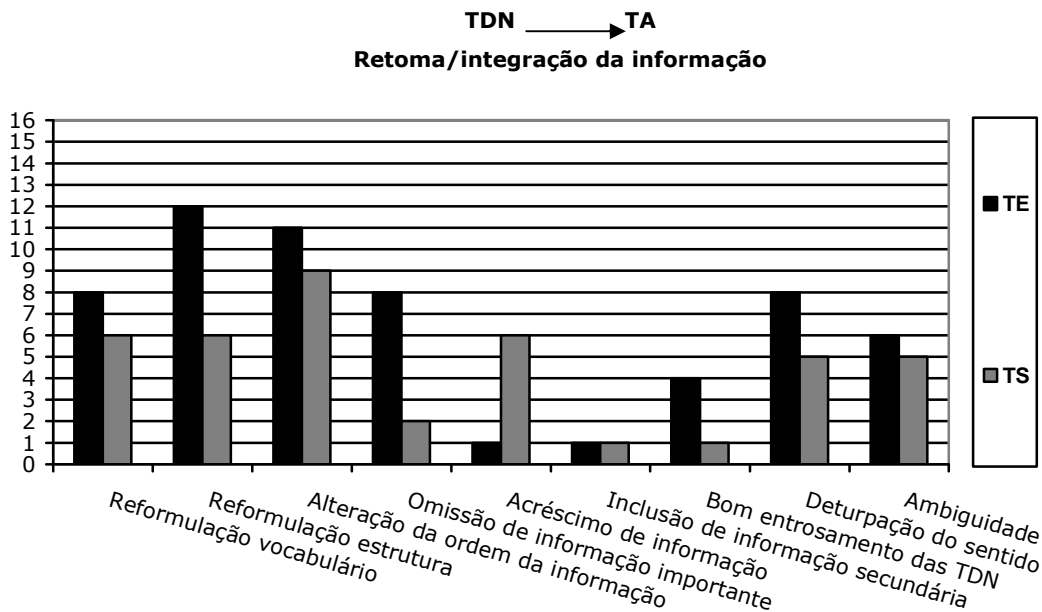
Verifica-se ainda que nem sempre a informação que consta das TDN é transportada, na íntegra, para os TA (entrada: a5, a12; saída: a3, a10, a15). Alguma da informação que integra as anotações é omitida no TA, por vezes, como sucede com o escrito que o participante a8 elabora, após a experiência. Esta informação é, muitas

---

<sup>175</sup> O parêntesis é nosso.

vezes, de tal forma importante e imprescindível para a compreensão do conteúdo anotado, que a sua ausência acaba mesmo por deturpar o sentido do TF (saída:a5).

Como nos mostra o gráfico abaixo, e ao contrário do que acontece com a integração da informação nas diversas anotações (*vide supra*, p. 228), a retoma do vocabulário, na maioria dos TA, é, significativamente, menor, quer à entrada (10 produções escritas num total de 16), quer à saída do trabalho empírico (9 produções escritas num total de 16), estando a reformulação mais presente: 8 escritos em 16 à entrada; 6 escritos em 16, à saída.



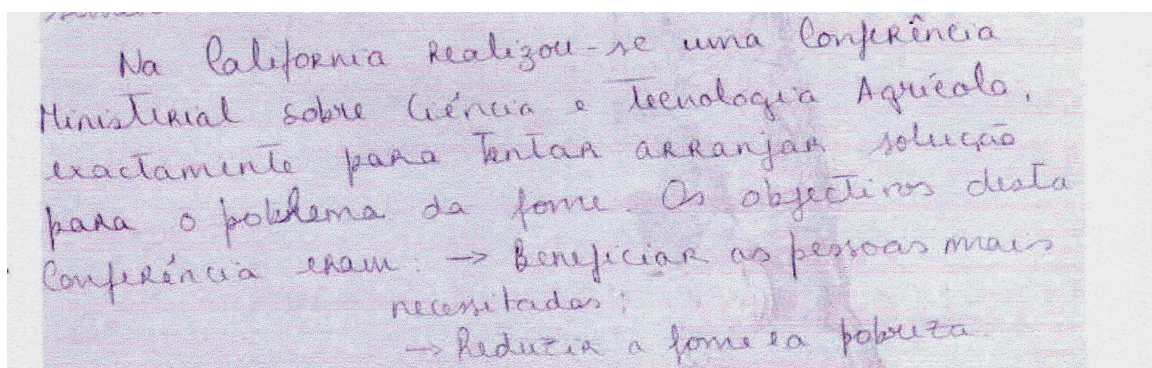
**Gráfico 31** – Retoma e integração da informação das TDN nos TA à entrada e saída do trabalho empírico

Relativamente à estrutura, se compararmos os resultados de ambos os movimentos, verifica-se que esta é, à entrada do estudo empírico, mais reformulada na passagem das TDN para o TA do que do TF para a TDN. No entanto, os TA, à saída da experiência, parecem ficar aquém da reformulação que é feita, à entrada, tanto ao nível da estrutura como do vocabulário.

Assim, à saída da experiência, principalmente, existem alguns TA que não passam de um mero decalque das TDN, não existindo um grande entrosamento/equilíbrio argumentativos entre a TDN1 e a TDN2 (a9, a12, a13, a15, a16), quando é caso disso, à semelhança do que já havia sido observado, antes do trabalho empírico. É o caso do TA escrito pelo aluno a12, decalcado, quase na íntegra, dos TF e das TDN, registando-se apenas, muito pontualmente, alguma omissão e/ou acréscimo de informação. A situação repete-se com o TA do participante a13, que reproduz, praticamente

na totalidade também, as anotações feitas. Com efeito, neste texto, os parágrafos 2 e 3 aproveitam toda a informação da TDN1, sendo o restante texto, por seu lado, composto por informações meramente decalcadas da TDN2. Observa-se, por outro lado, neste escrito, que são adoptados o vocabulário e a estrutura da informação de ambas as anotações, nem sempre sendo seguida, no entanto, a mesma ordem de exposição das diferentes ideias/argumentos.

À saída do trabalho empírico, destaca-se o caso do TA elaborado pelo participante a15. Neste texto, e à semelhança dos dois casos anteriores, a maior parte da informação é decalcada das TDN, ao nível do vocabulário e da estrutura, sendo mesmo, nalgumas ocasiões, transposta com a esquematização da TDN, como ilustra o excerto a seguir:



Os exemplos descritos acima permitem ver que alguns alunos não têm o devido cuidado, ou não sabem mesmo, incorporar a informação e ajustá-la ao texto a produzir (o artigo de opinião, neste caso), que não se compadece com o tipo de esquematização da informação ilustrada pelo exemplo acima.

De referir ainda que a ordem de disposição da informação, à saída do trabalho empírico, acaba também por ser mais alterada na passagem das TDN para os TA, como mostram, uma vez mais, os resultados que constam do gráfico 31, facto que parece apontar para uma certa evolução dos alunos em relação a este aspecto.

Os valores permitem ainda concluir que a uma maior reformulação da informação corresponde, na generalidade dos casos, uma maior deturpação e ambiguidade das anotações. Ou seja, observamos que, se, à entrada, a informação é mais reformulada, acaba, em contrapartida, por ser mais ambígua e adulterada também do que à saída do trabalho empírico.

Por último, é de realçar ainda o facto de a qualidade das anotações do teste de saída apenas ter saído beneficiada com o acréscimo de mais informação, por parte dos

alunos, o que parece apontar para um maior enriquecimento do conhecimento dos alunos relativamente ao assunto trabalhado, no decurso da experiência.

No âmbito ainda da circulação da informação entre as TDN e os TA foram detectadas igualmente algumas dificuldades na sua gestão, que acabaram por resultar nalgumas deturpações e ambiguidades do sentido.

É o que tentamos descrever e analisar, já de seguida.

#### 4.2.5.2 Deturpação do sentido

No que se refere à fidelidade ao sentido do TF, observa-se que é na passagem dos TF para as TDN que a deturpação da informação está mais presente, sendo mais notória à entrada (16 TDN num total de 24) do que à saída da experiência (9 TDN num total de 23). Por outro lado, se compararmos com os resultados obtidos para a circulação da informação das TDN para os TA, no que diz respeito à deturpação do sentido, mais concretamente, observa-se que a diferença entre ambas as circulações é mais acentuada à entrada do trabalho empírico (16 TDN num total de 24 escritos contra 8 TA num total de 16) do que à saída (9 TDN num total de 23 contra 5 TA num total de 16). Ao mesmo tempo, parece verificar-se que, de uma forma geral, o sentido acaba por ser menos deturpado no movimento TDN-TA do que no movimento TF-TDN, se exceptuarmos os escritos produzidos, a saída do trabalho, onde o sentido é, proporcionalmente, menos deturpado, no primeiro movimento (TF-TDN).

Por outro lado, a deturpação do sentido da informação dos TF nos TA parece ficar a dever-se, de acordo com o que apurámos, a três factores principais, essencialmente: reformulação da estrutura, alteração da ordem e interligação deficitária da informação.

O TA que o aluno a2 produz, à entrada do trabalho empírico, por exemplo, contém um argumento deturpado, que parece resultar, aparentemente, de uma interpretação errónea da informação: «Apesar de tudo, os países desenvolvidos têm ajudado os menos desenvolvidos através de exportações.» Comparemos com o texto de onde foi extraída a informação (TF2):

«Perversamente, os défices alimentares nos países do Sul têm, por vezes, sido fomentados pelos países mais desenvolvidos através de exportações (sobretudo) de cereais altamente subsidiados (nalguns casos até 80 por cento do valor original) com que os agricultores pobres não conseguem competir. Daí resulta o abandono da produção própria, colapso dos mercados locais e, claro, maior desemprego e pobreza.»

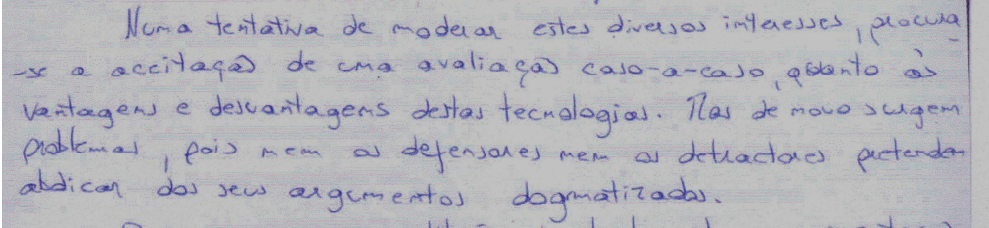


Como facilmente observamos, a ideia expressa no TA é totalmente contrária à que consta do TF2. Ou seja, os países desenvolvidos, ao contrário do que veicula o TA, não têm auxiliado os países mais pobres com as exportações de cereais subsidiados, tendo contribuído, isso sim, para acentuar ainda mais as carências alimentares nos países menos desenvolvidos.

Muitas das ideias deturpadas e confusas do TA em questão resultam ainda de anotações também elas deturpadas, por seu lado, nalguns aspectos (*vide supra*, p. 225), como ilustra a passagem transcrita a seguir: «As vantagens das sementes geneticamente modificadas iam ajudar à sobrevivência em termos de clima, estação, topografia, solo, biodiversidade, acesso aos mercados e outros recursos.»

Uma outra situação de aparente má interpretação da informação do TF é a que se verifica no TA escrito por a11, à entrada do trabalho empírico. Neste texto, observa-se que nem sempre o TF parece ser bem interpretado, resultando daí uma adulteração do seu conteúdo, como ilustrado pelo seguinte excerto: «Por sua vez, os países em vias de desenvolvimento acolhem sem hesitações estas novas tecnologias, mas com a condição de que o controlo da utilização das tecnologias esteja sob controlo dos agricultores, deste modo reduzindo os custos e a dependência das economias mais fortes.» Comparemos esta passagem do TA com o TF: «Finalmente, desejo realçar que qualquer tecnologia deve estar, fundamentalmente, sob controle dos próprios agricultores.»

Não são também raros os casos em que o anotador especula a partir da informação que recolhe, resultado também, eventualmente, de uma interpretação errónea do TF, como revela uma comparação do conteúdo entre os excertos transcritos a seguir:

TA: 

TF: «[...] Antes, uma análise caso-a-caso deve ser feita. [...] Esta análise caso-a-caso vai contra as práticas actuais dos detractores dos OGM, que, frequentemente, misturam argumentos para genericamente condenar toda a tecnologia, mas também dos propagandistas dos OGM que, com não menor zelo, misturam argumentos para genericamente atribuir a essa tecnologia potencialidades que ela, manifestamente, (ainda) não alcança.»

Quando não é uma aparente interpretação errada da informação do(s) TF que conduz à deturpação do sentido, é, não raras vezes, a uma interligação mais deficitária das ideias (resultante, muitas vezes, da alteração da ordem das anotações e de uma tentativa falhada de entrosamento de ambas as TDN, como já sublinhámos) que se deve o adulteramento da informação recolhida (entrada: a1, a2, a14; saída: a2,

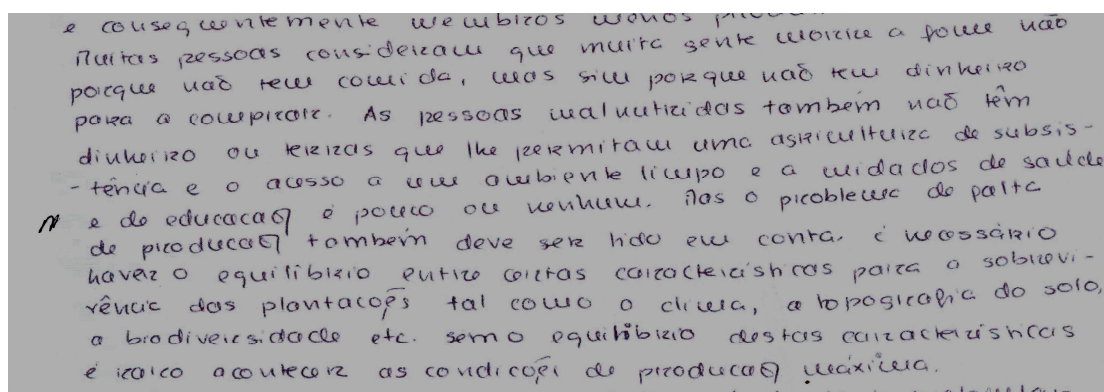
a14). A deturpação do sentido do(s) TF resulta ainda, por vezes, de uma ligação ambígua e dúbia da informação na própria anotação (entrada: a1tx2, a2tx1, a4tx1, a4tx2, a6tx2, a11, a12, a13, a15; saída: a9tx1, a13tx1).

É o que acontece, por exemplo, no TA que o aluno a1 elabora, à entrada da experiência: «[...] pois todas estas inovações são muito acessíveis e não prejudiciais para a saúde.» Para clarificar melhor o que se pretende dizer, observemos o movimento da informação TF-TDN operado, que parece originar a referida deturpação:

TF: «Cada vez mais países cultivam produtos agrícolas geneticamente modificados e as pesquisas prometem novas formas de melhorar a nutrição, prevenir doenças, conservar a água e cultivar lavou-ras em climas áridos.  
Porém, para que a tecnologia seja útil, especialmente aos países em desenvolvimento e mais caren-tes, ela precisa de ser acessível, uma vez que o custo de restringir o acesso a uma ampla gama de tecnologias é arcado pelos que menos podem pagá-lo.»

TDN2: «Cada x + pessoas utilizam produtos agrícolas geneticamente modificados e melhorar a nutrição —————> ela precisa de ser acessível.»

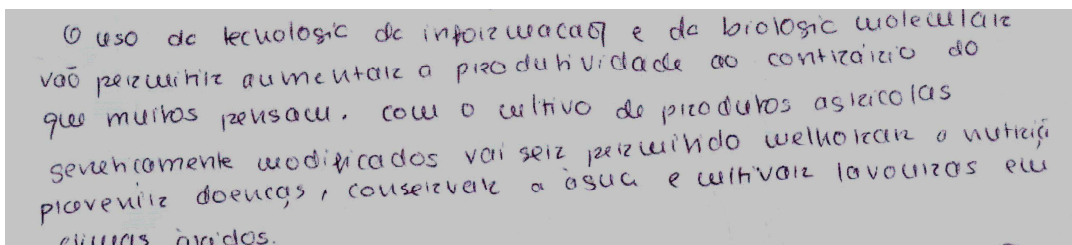
O TA que o aluno a3 produz, à entrada do trabalho empírico, retrata bem ambas as situações, isto é, uma aparente má interpretação e o entrosamento deficitário da informação recolhida no(s) TF. Neste escrito, transposição praticamente literal da informação contida nas duas TDN, regista-se uma tentativa, embora mal conseguida, de articulação entre ambas as anotações. Com efeito, parte da sustentação da tese defendida (“Os OGM vão acabar com a fome no mundo”) falha, uma vez que os argu-mentos usados, extraídos do TF1, defensor da tese contrária, opõem-se-lhe, como exemplifica a passagem a seguir:



e consequentemente um ambiente muito produtivo. Muitas pessoas consideram que muita gente morre a fome não porque não tem comida, mas sim porque não tem dinheiro para a comprar. As pessoas malnutridas também não têm dinheiro ou terras que lhe permitam uma agricultura de subsis-tência e o acesso a um ambiente limpo e a cuidados de saúde. // e de educação é pouco ou nenhum. Mas o problema de falta de produção também deve ser tido em conta, é necessário fazer o equilíbrio entre certas características para a sobrevi-vência das plantações tal como o clima, a topografia do solo, a biodiversidade etc. sem o equilíbrio destas características é difícil alcançar as condições de produção máxima.

Este conjunto de argumentos são referidos no TF1, com vista, precisamente, a apoiar a ideia de que a solução para a fome não passa pelos OGM, dado que não falta propriamente comida, mas sim dinheiro e boas condições económicas e climáticas para a produzir. Os argumentos expostos a favor dos OGM acabam, dessa forma, por

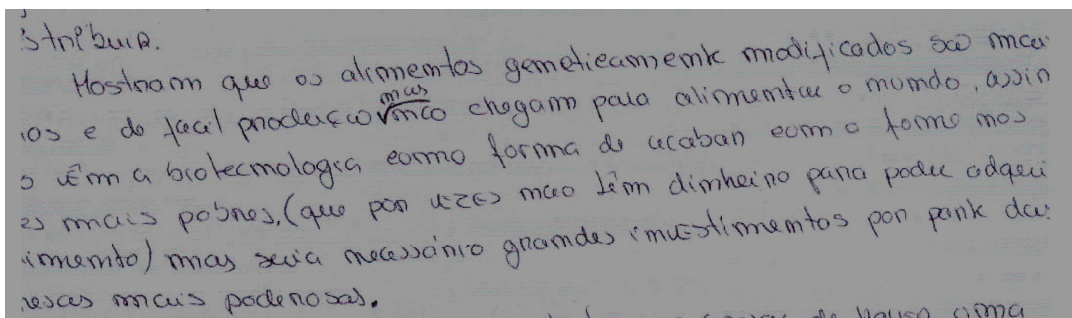
perder a validade, sendo contrariados por outros que estão manifestamente contra esses organismos. É o caso, por exemplo, do argumento transcrito abaixo, mencionando imediatamente a seguir ao excerto acima:



O uso da tecnologia de informação e da biologia molecular vão permitir aumentar a produtividade ao contrário do que muitos pensam. Com o cultivo de produtos agrícolas geneticamente modificados vai ser possível melhorar a nutrição, prevenir doenças, conservar a água e utilizar fertilizantes e pesticidas mais seguros.

Existem ainda casos em que os participantes, ao invés de trabalhar a informação para elaborar um texto argumentativo, limitam-se a uma mera síntese de ambas as TDN (entrada: a4, a13, a14, a15; saída: a1, a2, a4).

No caso, por exemplo, do TA que o aluno a4 produz, à entrada do trabalho empírico, observa-se que essa síntese confunde os argumentos a favor e contra os OGM, acabando por deturpar o sentido da informação de ambos os TF. Esta situação gera, inevitavelmente, uma série de ideias contraditórias, ambíguas e confusas. Além disso, a reformulação da informação, quando existe, agrava ainda mais a deturpação, como ilustra a passagem abaixo, extraída do TA em apreço:



Strep. Mostra que os alimentos geneticamente modificados são mais baratos e de fácil produção. Mas chegam para alimentar o mundo, assim como a biotecnologia como forma de acabar com a fome nos países pobres, (que por vezes não têm dinheiro para poder adquirir alimentos) mas sem causar grandes movimentos por parte das pessoas mais poderosas.

Noutras situações ainda, a deturpação parece derivar de uma associação errada entre as instâncias enunciativas e os respectivos argumentos. Ou seja, a delimitação dos papéis na troca argumentativa escrita (Thyron, 2006) acaba por não ser feita da melhor maneira. É o que sucede com o TA escrito pelo participante a2, à saída da experiência, como mostram mais estes dois excertos:

TA/a2: «Eles [os opositores]<sup>176</sup> afirmam constantemente que a fundamentação científica é incompleta, mantendo atitudes anticientíficas, pois acham que a evolução natural das espécies é muito perigosa e errada.»

<sup>176</sup> O parêntesis é nosso.

TA/a2: «Na opinião [na verdade, é o autor do texto que emite a opinião]<sup>177</sup> dos defensores e dos atacantes dos OGM, é notória a ausência de uma argumentação fundamentada e completa.»

No texto do aluno a2, verificamos ainda que o sentido do TF é totalmente invertido, nalgumas passagens, como mostram os exemplos a seguir: «[...] os defensores dos OGM apresentam a sua argumentação, sobretudo científica:»; «Estes opositores [dos OGM]<sup>178</sup> expõem os seus argumentos não só cientificamente como também apelam para outras áreas (filosófica...).»

Mas nem todas as reformulações implicam, necessariamente, uma deturpação do sentido. Com efeito, registam-se também casos, embora mais raros, onde a informação, apesar de reformulada, não é distorcida pelo escrevente. É o caso do TA elaborado pelo participante a7 à entrada da experiência. Neste texto, a informação – ainda que aproveite, exclusivamente, os argumentos avançados pelos TF e pela TDN – é reformulada pelo aluno, que a expressa por palavras próprias e por uma ordem diversa, muitas vezes, da do TF e da TDN. Apesar disso, e ao contrário do que habitualmente sucede, nestas situações, como vimos acima, não se registam deturpações de sentido.

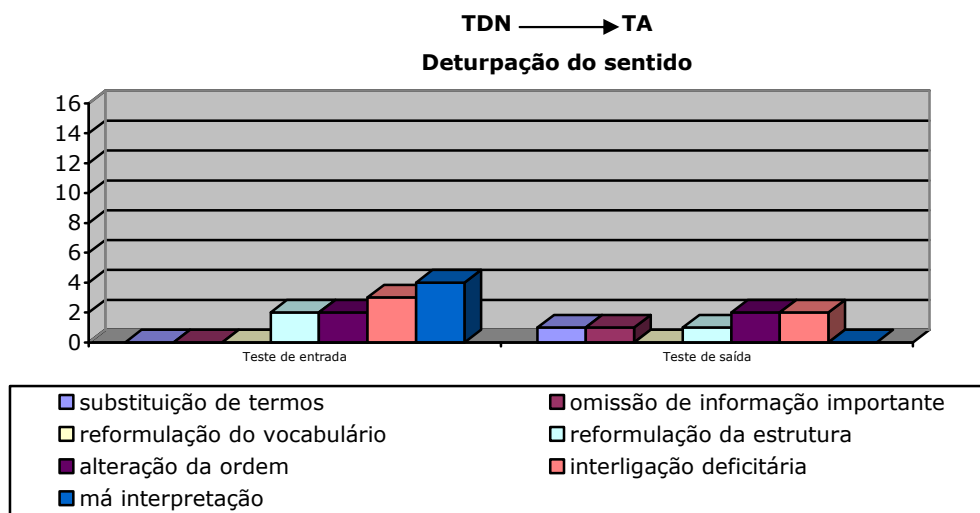
É de sublinhar ainda que a deturpação e a falta de coerência da informação de alguns TA reflectem, de certa forma, as anotações, também elas profícuas, algumas vezes, em ideias ambíguas (entrada: a2, a3, a4, a9, a14, a15; saída: a1, a9, a12tx1, a13, a16) e informação incompleta (entrada: a1, a2, a3, a4, a9, a13, a15; saída: a13, a15), como já observado (*vide supra*, p. 227).

O impacto negativo dos factores que temos vindo a descrever têm, ao nível da fidelidade à informação dos TF – se exceptuarmos o caso da alteração da ordem da informação, que se mantém – esbate-se, ligeiramente, à saída do trabalho empírico, como ilustram os resultados abaixo:

---

<sup>177</sup> *Idem.*

<sup>178</sup> *Idem.*



**Gráfico 32** – Factores que explicam a deturpação do sentido dos TA à entrada e à saída do trabalho empírico

Se confrontarmos estes resultados com os obtidos para o movimento TF-TDN (*vide supra*, gráfico 18), observamos – se excluirmos a má interpretação do conteúdo, à saída, e a alteração da ordem da informação do(s) TF, à entrada e à saída da experiência – que esses factores acabam por ter uma influência menor na primeira circulação da informação, exercendo, ao mesmo tempo, um impacto ainda mais negativo nos TA, sobretudo naqueles que são elaborados no teste de entrada.

O gráfico acima permite-nos ver, igualmente, que os factores que mais terão contribuído para distorcer o sentido de alguns dos TA, à entrada do trabalho empírico, são, por ordem decrescente, a má interpretação, a interligação deficitária e a alteração da ordem da informação do(s) TF, bem como a reformulação da estrutura sintáctica.

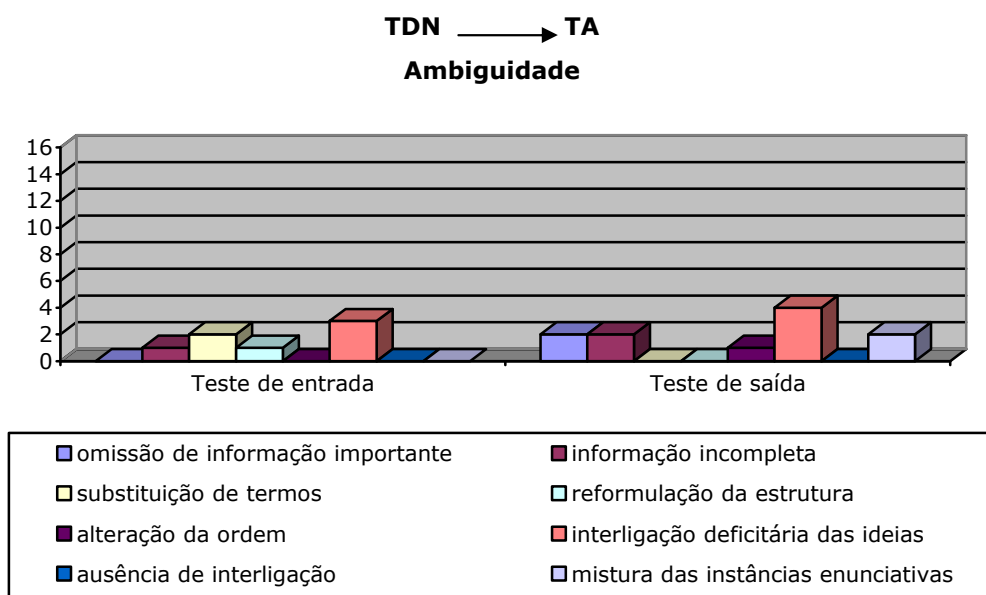
Por outro lado, a deturpação do sentido de alguns dos artigos de opinião escritos pelos alunos parece ter sido provocada, essencialmente, pela alteração da ordem e pela interligação deficitária da informação do TF, ainda que, de um modo geral, com um peso menor à saída da experiência. Além disso, a substituição de palavras e a omissão de informação importante, ausentes à entrada do trabalho empírico, acabam também por contribuir para a adulteração de alguns TA, à saída.

Ao mesmo tempo, a má interpretação, principal factor de distorsão, antes da experiência, acaba por não ter qualquer expressão, depois de concluído o trabalho empírico, como mostram os valores em análise. Esta situação poderá, em parte, ser explicada pela maior familiaridade dos alunos com o assunto trabalhado (os organismos geneticamente modificados), no fim da experiência.

À semelhança do que acontece com a deturpação, são também diversos os factores que geram ambiguidade nalguns TA, como procuramos mostrar já a seguir.

#### 4.2.5.3 Ambiguidade

Ainda no âmbito da retoma/integração da informação dos TF nos TA, se confrontarmos, uma vez mais, os resultados obtidos em ambos os movimentos da informação, na totalidade dos escritos produzidos, verificamos que, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, a ambiguidade parece estar mais presente no movimento TF-TDN do que no movimento TDN-TA (*vide supra*, gráfico 20), como ilustra o gráfico abaixo:



**Gráfico 33** – Factores que explicam a ambiguidade do sentido dos TA à entrada e à saída do trabalho empírico

Uma análise mais atenta destes resultados permite ainda ver que um grau significativo da ambiguidade presente nos TA deve-se a uma interligação deficitária das ideias, ainda mais presente, sublinhe-se, após o trabalho empírico. Para além disso, a omissão de informação importante e a anotação de informação incompleta – os dois factores que mais terão contribuído para a ambiguidade das anotações – têm um impacto bastante menos significativo nos TA.

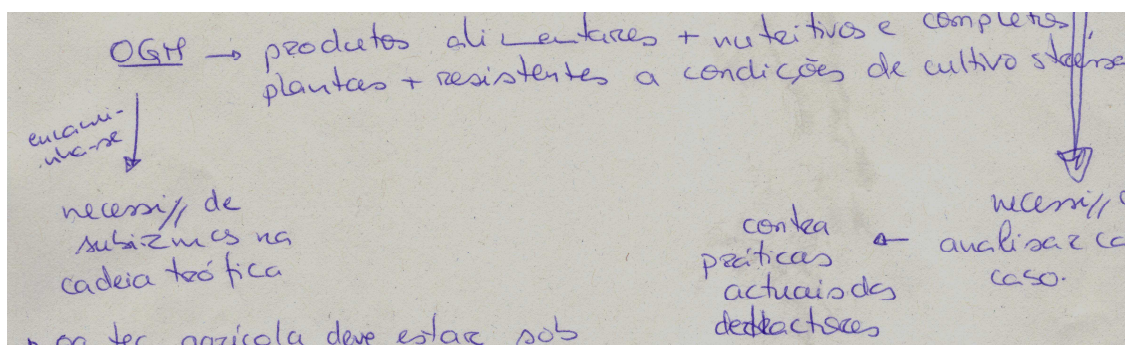
Outras causas geradoras de ambiguidade no movimento de informação TF-TDN acabam por ser totalmente anuladas ou quase, no caso da circulação TDN-TA, como é o caso da ausência de interligação, substituição de palavras e alteração da ordem da informação. Esta diferença entre os dois movimentos, ao nível da ambiguidade, já era, de certa forma, expectável, No nosso entender, uma vez que os alunos, no segundo



movimento, laboram a partir de informação já “trabalhada” nas anotações, o que terá, em princípio, facilitado o “manuseamento” da informação.

Apesar de menos presente nos TA do que nas TDN, a ambiguidade faz-se sentir, apesar de tudo, nalguns escritos. É o caso, por exemplo, do TA que o aluno a14 produz à entrada do trabalho empírico. Para além de não ter uma estratégia argumentativa definida, este escrito é deturpado e ambíguo em relação ao TF/TDN, como nos mostram as passagens a seguir: «“[...] a evolução artificial das espécies é arriscada e ameaçadora para a indústria da biotecnologia.”; “A biotecnologia é a evolução artificial das espécies”, “Os OGM [...] justificam-se também pela necessidade que temos em subir na cadeia trófica.» O TF diz precisamente o contrário: «No mundo desenvolvido, cujas necessidades alimentares são, sobretudo, condicionadas por um desejo de subir na cadeia trófica [...] esses benefícios [dos OGM] são muito questionáveis.»

Outra das ambiguidades que parece derivar de uma leitura mal feita e, logo, de uma anotação também ela errónea e pouco clara, é a que está patente no TA elaborado, à entrada do trabalho empírico, pelo aluno a14: «Os OGM, segundo esta perspectiva, justificam-se também pela necessidade cada vez maior que temos em subir na cadeia trófica.»



Como acabámos de ver, a ambiguidade acaba por resultar muito da forma como os alunos trabalham e relacionam a informação, sobretudo, facto que parece indiciar dificuldades em trabalhar a informação extraída de várias fontes, em simultâneo. Pollet não deixa de propor algumas estratégias para colmatar este tipo de lacunas, que passam, sobretudo, por trabalhar a informação nas suas diferentes etapas: «Quoi que l'on propose comme activités de lecture ou d'écriture, l'essentiel est d'amener les étudiants à recontextualiser systématiquement les données qu'ils sélectionnent ou qu'ils intègrent, à les expliquer, à évaluer leur pertinence, à les mettre en correspondance, en opposition, à les reformuler, en fonction de l'objet à problématiser.» (Pollet, 2004:91). Face aos resultados já apresentados e àqueles que descrevemos, já a seguir, como é o caso da organização do texto argumentativo propriamente dito e do raciocínio, não poderíamos estar mais de acordo com a investigadora.

#### 4.2.6 Organização do texto argumentativo/construção do raciocínio

«[...] good writing is about style and the shaping of content as well as technical accuracy. While it begins with the search for the right information, a good idea or an original insight, it goes on to bring into play sophisticated skills such as the collating and soirting of material, the process of selecting and discarding, of organising, planning and developing an argument. A command of structure, language and material allows the writer to be bold and searching, to explore and expand an argument where necessary, to use metaphor and analogy, to make connections and to draw original conclusions. In good writing, how something is said is integral to what is said.» (Ahmad & McMahon, 2006:1).

##### 4.2.6.1 Expressão e organização da tese, da problemática, da solução e da conclusão

Relativamente à construção e organização da informação do texto argumentativo escrito propriamente dito, procurámos, sobretudo, verificar se os diferentes elementos constitutivos do texto argumentativo (tese, problema, solução, conclusão) são contemplados pelos participantes nos escritos, e ainda, na senda da perspectiva de Moeschler relativamente à qualidade deste tipo de texto, o modo como são expressos e organizados os trinta e dois TA produzidos no âmbito do presente estudo. Para Moeschler, as marcas argumentativas por si só não são condições necessárias nem suficientes para assegurar a interpretabilidade e garantir a qualidade de um texto argumentativo, uma vez que é essencial que o leitor seja capaz de aceder a algumas informações contextuais, não linguísticas e encontrar a orientação geral do texto: «un texte argumentatif apparemment bien construit [...], cohérent, articulé par de nombreux connecteurs argumentatifs [poderá ser] un texte sans contenu, sans direction argumentative et particulièrement incompréhensible.» (Moeschler, 1994:94).

O conjunto de gráficos abaixo procura sistematizar os resultados obtidos relativamente a alguns destes aspectos:



## TA

**Organização do texto argumentativo/construção do raciocínio**  
**Expressão da tese/problemática/solução/conclusão**

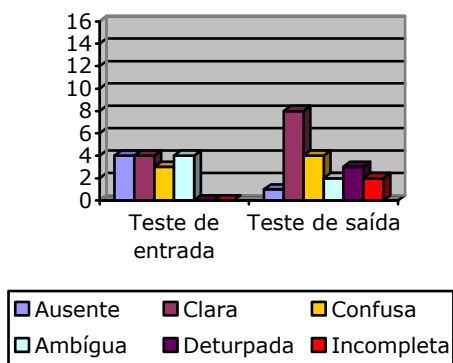


Gráfico 34 – Expressão da tese

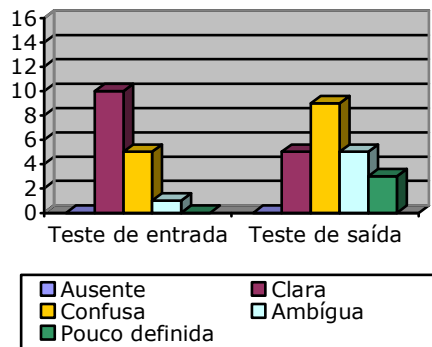


Gráfico 35 – Expressão da problemática

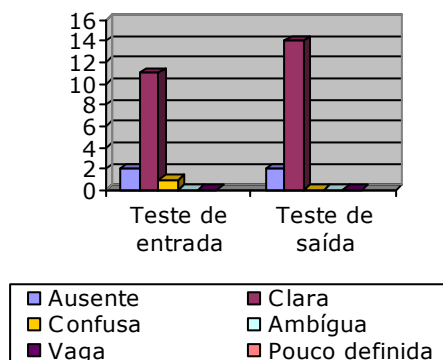


Gráfico 36 – Expressão da solução

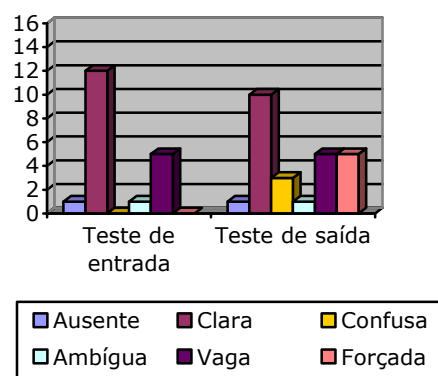


Gráfico 37 – Expressão da conclusão

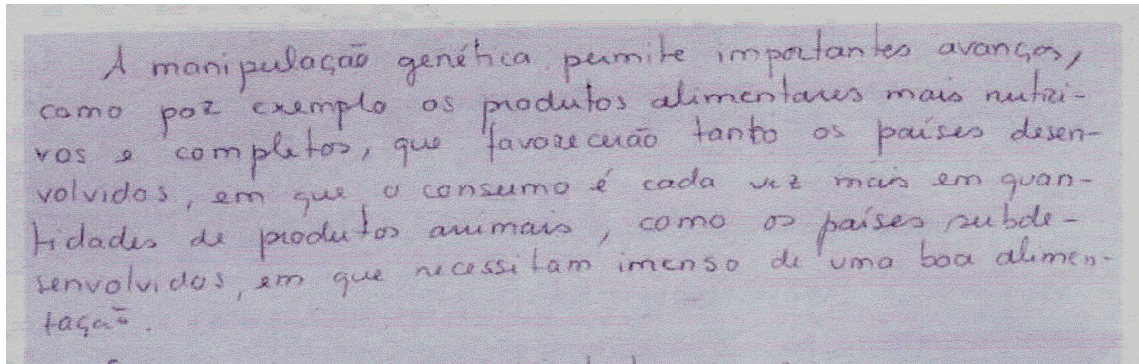
Observados, globalmente, os quatro gráficos permitem-nos concluir que os alunos parecem ter experimentado, por ordem decrescente, maiores dificuldades na expressão da tese, da problematização e da conclusão. Além disso, se exceptuarmos a expressão da solução, que melhora após o trabalho empírico, verificamos que a qualidade dos TA desce, neste momento da experiência, em termos de organização do texto argumentativo e da construção do raciocínio<sup>179</sup>, sobretudo no que toca à expressão da problemática e da conclusão.

Mais ausentes à entrada do que à saída da experiência, uma parte das teses são expressas com clareza, como ilustra o primeiro dos quatro gráficos, registrando-se, ao mesmo tempo, uma ligeira melhoria da qualidade, à saída do trabalho empírico:

<sup>179</sup> Acerca do modo como entendemos, aqui, o conceito de “raciocínio”, vide capítulo II, p. 131.

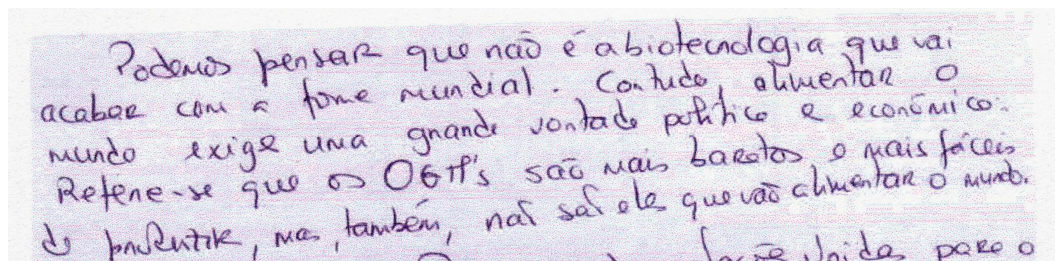
três produções escritas à entrada (a1, a6, a10); oito escritos à saída (a2, a7, a8, a10, a11, a12, a13, a14).

Observam-se, no entanto, três situações de deturpação à saída (a4, a5, a16). No caso da tese expressa pelo aluno a5, por exemplo, verifica-se que esta, para além de não respeitar as directrizes do TA, é deturpada e incompleta:

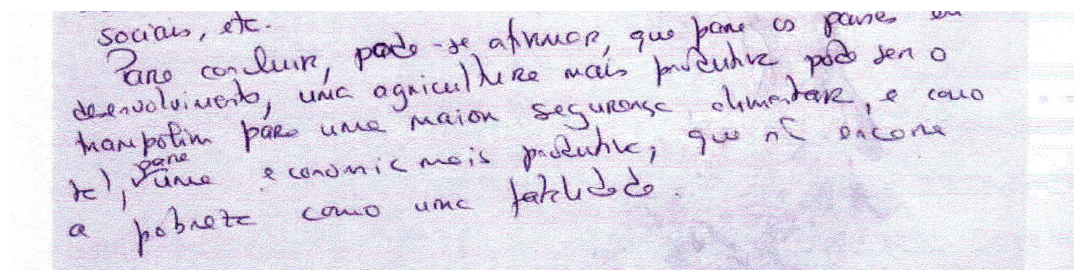


Registam-se ainda seis casos de ambiguidade, quatro deles à entrada (a2, a3, a14, a15) e dois à saída (a12, a16). A tese do TA da autoria do participante a16, por exemplo, para além de não respeitar as directrizes propostas, entra em contradição com parte do texto, como mostram os dois exemplos a seguir:

Introdução do texto:



Conclusão:



A problemática (gráfico 35), por seu lado, é expressa com clareza, em mais de metade dos escritos, à entrada da experiência (a5, a6, a7, a8, a9, a10, a11, a12), acabando esse número por descer, ligeiramente, à saída do trabalho empírico (a1, a9,

a10, a11, a14). No TA produzido pelo participante a5, à entrada da experiência, por exemplo, verificamos que a problematização do assunto é bem conduzida, sendo o questionamento directo a estratégia mais recorrente: «“Será então importante ou não a utilização das tecnologias?”; “Não será portanto mais benéfico a utilização das tecnologias?”; “E nós agora perguntamos: a Revolução Verde foi importante ou não?”» (*vide* anexo 20).

À saída da experiência regista-se, por outro lado, um número significativo de situações em que a definição da problemática é mais deficitária (a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8, a9, a12, a13, a15, a16). O TA do participante a4, por exemplo, não passa de um conjunto de ideias/argumentos transpostos de uma forma descritiva para o papel, sem, aparentemente, uma preocupação em problematizar o que se pede nas directrizes do artigo de opinião: a falta de neutralidade e objectividade quer dos que defendem quer dos que atacam a introdução dos OGM na alimentação. De acordo com alguns investigadores, esta postura é adoptada por muitos dos estudantes do ensino superior:

«On est surtout frappé par la tendance des étudiants, sans doute encore sous le poids des habitudes scolaires, à se réfugier dans un mode d'exposition le plus souvent descriptif, comme s'ils transcrivaient le vérité, ce qui dénote de leur part un rapport au savoir naïf, très éloigné du travail de construction caractéristique du discours scientifique. [...] C'est ainsi que, dans les résumés, le savoir est réduit à une liste d'informations simplement juxtaposées, comme si elles avaient été transmises telles quelles par l'auteur du texte sans aucune hiérarchisation ni articulation ni intention précise. Les étudiants qui, en revanche, échappent à l'écueil de la juxtaposition, se réfugient quant à eux derrière des schémas prototypiques qu'ils connaissent et qui, sans doute, les rassurent. A cet égard, il faut constater qu'ils s'en tiennent au texte homogène, entièrement descriptif, ou entièrement démonstratif... Dans les deux cas, de toute façon, le mouvement de construction du savoir est fortement réduit, si pas inexistant.» (Pollet, 2001:68)

Curiosamente, a percepção que alguns dos alunos demonstram relativamente à construção do saber parece revelar, em contrapartida, um conhecimento mais aprofundado relativamente a este aspecto, como já tivemos a oportunidade de observar (*vide supra*, p. 178).

Este tipo de representação e discurso dos alunos parece, de acordo com Rynck (2004), ficar a dever-se «en ce que les scripteurs préfèrent afficher ce qu'il faut faire à ce qu'ils font, mais peut être interprété aussi comme un écho du discours des enseignants, voire des manuels de méthodologie.» (Rynck, 2004:100). Acrescentaríamos ainda a esses factores o facto de o ensino, muitas vezes, promover uma mera transmissão teórica dos conteúdos (a forma mais cómoda e mais fácil de “ensinar”) em detrimento da sua transferência e aplicação mais frequentes.

Relativamente à solução, esta, ausente em quatro escritos (dois à entrada e dois à saída), prima pela clareza, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, com uma ligeira subida de qualidade, no segundo momento do trabalho empírico. A manifestação mais negativa deste elemento da argumentação, menos presente que

nos dois anteriores, é quase nula, à entrada, acabando por desaparecer, na totalidade, à saída da experiência. De acrescentar ainda que a solução é totalmente consentânea com o resto do texto, na maioria dos TA (entrada: a1, a7, a8, a9, a11, a12, a13, a14, a15, a16; saída: a1, a2, a3, a4, a5, a6, a11, a12, a13, a14).

Por seu lado, a conclusão, à semelhança do que acontece com a solução, prima também pela clareza de expressão, num número significativo de escritos (12 à entrada; 10 à saída). Porém, ao contrário da solução, a conclusão acaba por ter um registo menos negativo à saída do trabalho empírico. Ou seja, se à entrada temos um total de 10 conclusões confusas, ambíguas, incompletas e consentâneas com parte do texto apenas, à saída registam-se 19 conclusões com este mesmo tipo de lacunas.

Verificam-se ainda cinco casos em que a conclusão não deriva naturalmente do resto do escrito, acabando, assim, por ser encaixada de um modo artificial e forçado, no texto (a2, a3, a4, a6, a9)<sup>180</sup>, não se respeitando, assim, o esquema básico da argumentação (*vide* cap. I, pp. 52-53). É, com efeito, em função da conclusão que se engendram, através de um trabalho de integração funcional, todos os actos de orientação linguística, consistindo, assim, o texto argumentativo numa construção progressiva da conclusão (Bernié, 1993). Existem, para isso, meios linguísticos que, ao nível micro-argumentativo, permitem uma construção progressiva do raciocínio: conectores e operadores argumentativos, nominalizações, emprego dos tempos, etc.

Uma análise mais cuidada da expressão e interligação dos argumentos na construção do texto argumentativo escrito reveste-se, pois, da máxima importância<sup>181</sup>, sendo este um dos aspectos a trabalhar prioritariamente no processo de ensino e aprendizagem do texto argumentativo escrito.

Para isso, é fundamental que se procure descortinar, primeiro, as estratégias e as dificuldades sentidas pelos alunos relativamente a esse âmbito<sup>182</sup>. É o que procuraremos ver já a seguir.

<sup>180</sup> Para a análise deste aspecto, adoptámos o conceito de sequência argumentativa proposto por Adam (1987), considerada como um agrupamento de proposições organizadas de acordo com um modo particular de composição, que pode seguir uma ordem progressiva – conduzindo da inferência às conclusões – ou regressiva, indo da conclusão aos seus fundamentos (Adam, J-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Éditions Nathan).

<sup>181</sup> Como afirma Emmel, [...] I find myself constantly asking my students for more detail in their writing because their claims (often in the form of broad generalizations) seem so ungrounded to me. I want to know from whence their arguments are derived: What information did they process (either through observation, reading, talking, or experiencing) to come to their conclusions? How does this detail substantiate those conclusions?» (Emmel, B.; Resch, P.; Tenney, D. (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications, p. 37).

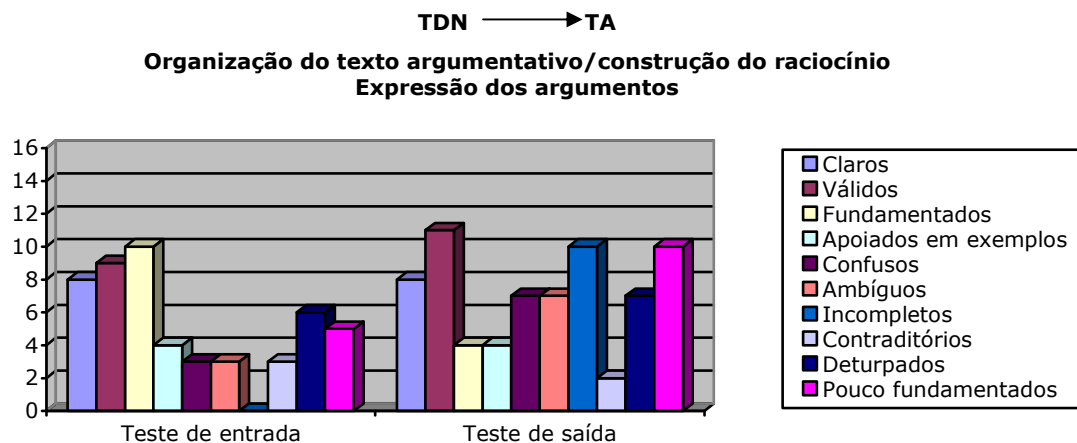
<sup>182</sup> Barré-De-Miniac defende o mesmo procedimento didáctico: «Le premier pas étant franchi, celui de la “prise d’écriture”, et quelqu’en soit le domaine – expression personnelle, texte littéraire, mais aussi l’écriture mise en oeuvre pour l’appropriation des savoirs – encore est-il utile et nécessaire de trouver des procédures d’aide efficace. Il est pour cela indispensable de pouvoir repérer et comprendre les stratégies d’écriture des élèves engagés dans le travail. [...] Ainsi centrée sur les stratégies de l’élève, une didactique de l’écriture pourrait être de nature à faire de celle-ci un *objet pour penser avec*, selon l’expression de D. Bourgain.» (Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de

#### 4.2.6.2 Expressão e interligação dos argumentos

« [...] les relations argumentatives opèrent de la même façon; elles ont pour fonction d'établir un lien et de légitimer le passage d'une information à une autre. C'est ainsi que le discours argumentatif comprend quatre éléments: des informations posées comme (1) raisons, des informations posées comme (2) conclusion (s), et liées entre elles par des (3) relations argumentatives et des (4) présuppositions qui les légitiment et fondent.» (Mendenhall, 1990:198)

Relativamente à expressão e interligação dos argumentos, aspectos como a clareza, a coerência e a validade, sobretudo, foram, a esse nível, adoptados por nós como barómetro, com vista a medir a qualidade das produções escritas.

No que diz respeito à organização e expressão dos argumentos, uma análise mais atenta dos 32 artigos de opinião elaborados pelos participantes permitiu observar que estes parecem sentir mais dificuldades na sua expressão. É o que procura mostrar o gráfico abaixo:



**Gráfico 38** – Expressão dos argumentos nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico

Como revelam os resultados acima, os argumentos são expostos com clareza somente em metade das produções escritas (entrada: a5, a6, a7, a8, a10, a11, a12, a16; saída: a4, a5, a8, a10, a11, a12, a14, a16), apresentando as restantes uma argumentação mais confusa, ambígua, incompleta (entrada: a1, a2, a4, a5, a9, a13, a14, a15; saída: a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8, a9, a10, a11, a12) e, por vezes mesmo, deturpada (entrada: a1, a2, a3, a4, a9, a14, a15, a16; saída: a1, a2, a3, a5, a9,

a13, a16) e contraditória, assente, ao mesmo tempo, num número muito escasso de exemplos (entrada: a1, a2, a5, a12; saída: a11, a13, a14, a16), ou, mesmo, nenhum (os restantes participantes). Para além disso, a argumentação, nalguns textos, é dispersa, isto é, o mesmo argumento é retomado, diversas vezes, em diferentes momentos do TA (saída: a1, a2, a13).

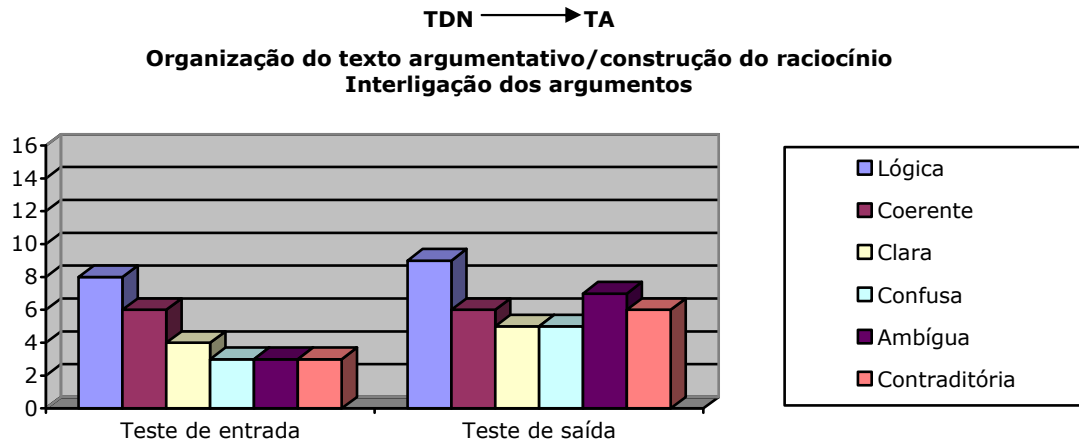
Curiosamente, os escritos com argumentos pouco válidos, ambíguos e/ou deturpados aumentam, à saída da experiência. Da mesma forma, se à entrada do trabalho empírico não há registo de qualquer argumento incompleto, à saída existem inúmeros escritos com este tipo de situações (a4, a5, a6, a7, a8, a9, a10, a11).

No que se refere à sustentação da argumentação, mais concretamente, o número de produções escritas com argumentos pouco fundamentados é ligeiramente superior ao dos textos com argumentação devidamente apoiada, registando-se aí, uma vez mais, uma diminuição de qualidade relativamente significativo, após o trabalho empírico, como ilustra o gráfico em análise. Emmel usa algumas estratégias no sentido de reparar este tipo de lacunas na elaboração do texto argumentativo escrito,

«[...] I find myself constantly asking my students for more detail in their writing because their claims (often in the form of broad generalizations) seem to ungrounded to me. I want to know from whence their arguments are derived: What information did they process (either through observation, reading, talking, or experience) to come to their conclusions? How does this detail substantiate those conclusions?» (Emmel, 1996:37).

No que diz mais directamente respeito à interligação dos diversos argumentos em direcção à conclusão, isto é, a “transacção argumentativa” (*vide* cap. I, p. 54), constata-se que esta é igualmente coerente, à entrada e à saída do trabalho empírico (seis escritos para cada situação), sendo ligeiramente mais clara e lógica, no segundo momento do estudo.

Em contrapartida, depois da experiência, a ligação é mais confusa, ambígua e contraditória (a1, a2, a3, a4, a5, a6, a9, a11, a12, a13, a16) do que à entrada, com um aumento global de escritos com estas características para o dobro, como ilustra o gráfico abaixo:



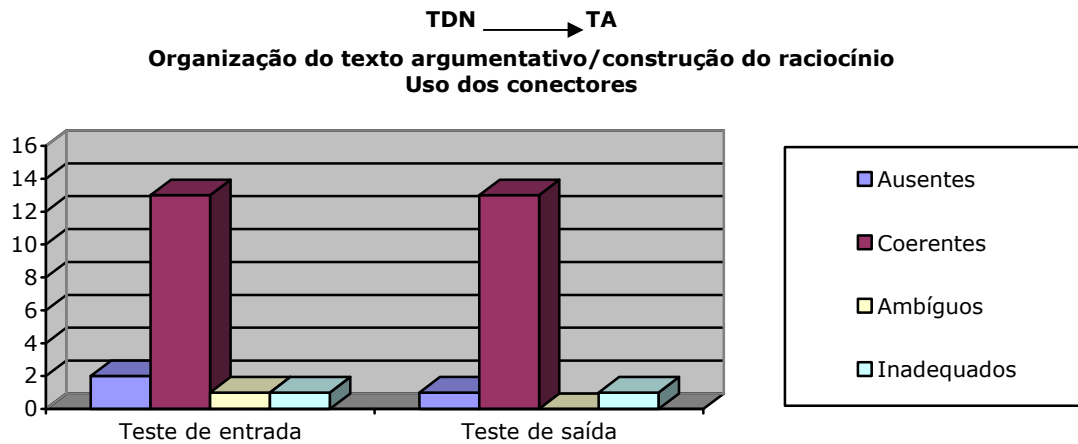
**Gráfico 39** – Interligação dos argumentos nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico

Assim sendo, e ao contrário do que seria de prever, a qualidade da interligação dos argumentos diminui, de uma forma geral, após o trabalho empírico.

No TA produzido pelo participante a13, por exemplo, regista-se a ausência frequente de interligações lógico-argumentativas entre as diferentes ideias e argumentos expostos. Além disso, neste escrito, muitas conexões, quando existem, acabam por ser ambíguas, contraditórias e forçadas, sendo o encaixe da informação abrupto e desnecessário, por vezes, como mostra o excerto a seguir: «O Dr. Borlaug também esteve presente nesta conferência, sendo ele o pai da Revolução Verde e o vencedor do prémio Nobel.» No mesmo texto ainda, observa-se a inclusão de informação secundária/irrelevante para a estratégia argumentativa: «Na Conferência Ministerial e Exposição sobre ciência e tecnologia Agrícola, realizada na Califórnia com a presença de representantes de 120 países [...] e meio ambiente.» Alguma informação nele contemplada chega mesmo a ser objecto de especulação, por parte do escrevente: «Deste modo, cada vez mais pessoas utilizam produtos agrícolas geneticamente modificados e melhoram assim a nutrição [...].»

Como seria de esperar, os conectores estão presentes na esmagadora maioria dos TA, ao contrário do que sucede com as TDN, onde o uso, frequentemente, substituído pelas setas, é praticamente nulo. Exceptuam-se apenas dois escritos à entrada (a1, a2) e um à saída (a15), que não usam qualquer tipo de conector lógico-argumentativo. Verifica-se ainda que a maior parte dos conectores usados são claros, como mostra o gráfico abaixo. Excluem-se apenas um caso de ambiguidade à entrada e dois casos de inadequação, um à entrada e outro à saída do trabalho empírico, todos eles escritos pelo aluno a2.





**Gráfico 40** – Uso dos conectores nos TA, à entrada e à saída do trabalho empírico

Os conectores desempenham um papel de indubitável relevo<sup>183</sup>, uma vez que é do seu bom ou mau uso que vai depender, em larga medida, uma maior ou menor coesão, coerência e lógica do tecido textual, características essenciais a uma boa construção do movimento argumentativo, como veremos já a seguir com a análise mais aprofundada da construção do movimento argumentativo.

#### 4.2.6.3 Construção do movimento argumentativo

«The process of creating, developing, and constructing arguments is an epistemological journey made up of several hierarchical levels of realization and reasoning.» (Emmel, 1996:30)

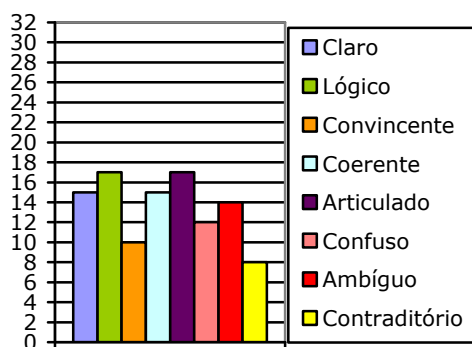
Para medir a qualidade do movimento argumentativo foram avaliados aspectos como a clareza, a coerência e a coesão, como se ilustra a seguir:

<sup>183</sup> Acerca da importância dos conectores para a construção da argumentação, *vide* capítulo I.

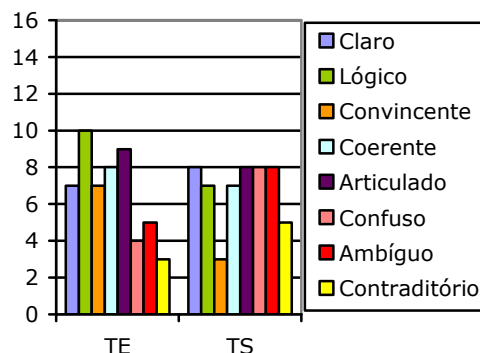


## TA

## Movimento argumentativo



**Gráfico 41** – Construção do movimento argumentativo, na totalidade dos TA

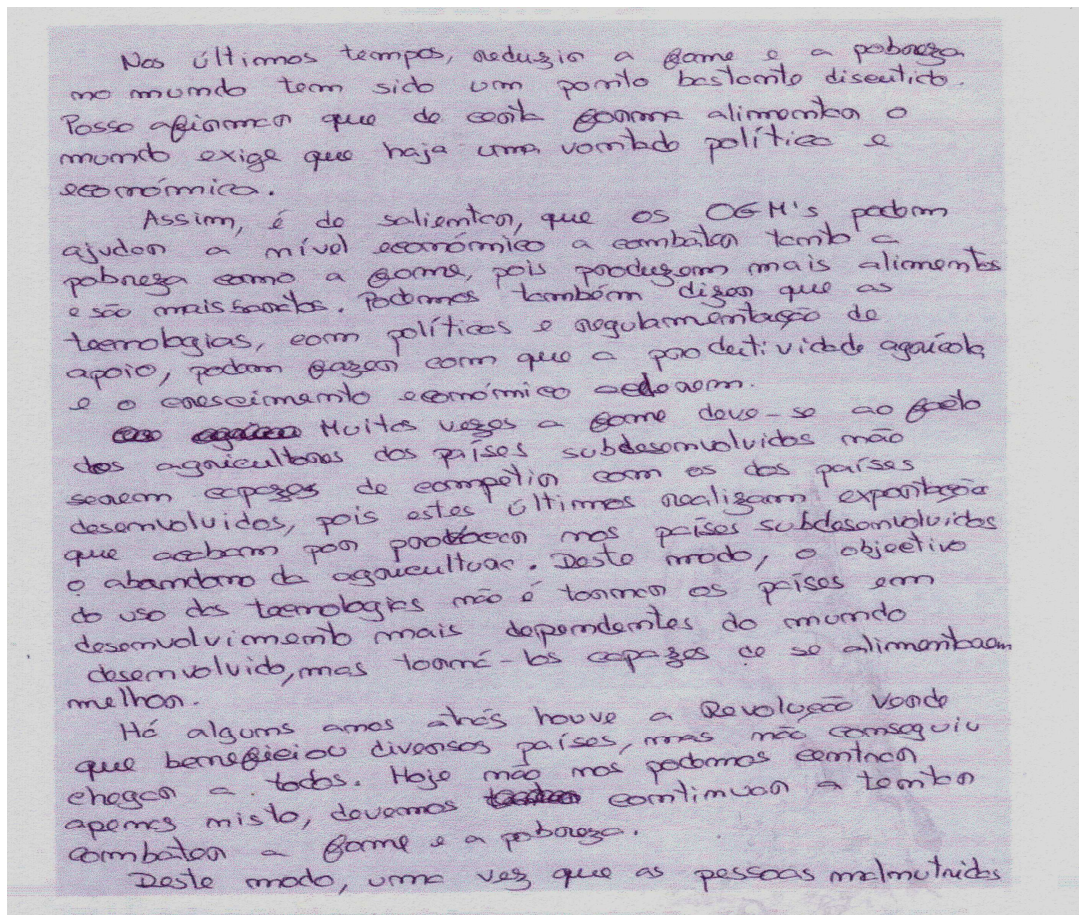


**Gráfico 42** – Construção do movimento argumentativo, nos TA, à entrada e à saída do trabalho empírico

Uma primeira observação dos resultados expostos no gráfico 41 permite concluir que se registra, em relação à maioria dos aspectos avaliados, uma construção positiva do movimento argumentativo em cerca de metade dos TA produzidos. Além disso, de entre as melhores produções escritas, os aspectos que mais se destacam, ao nível da construção do movimento argumentativo, são a lógica e a coerência, sendo a persuasão a menos presente. No que se refere aos artigos de opinião mais fracos relativamente a este aspecto, a ambiguidade é a lacuna mais recorrente.

Por outro lado, uma análise do gráfico 42 revela ainda que a qualidade parece descer, à saída da experiência, no que se refere a alguns desses aspectos, como é o caso, por exemplo, da lógica e da capacidade de persuasão dos textos, sobretudo. As produções escritas também diminuem de qualidade após o trabalho empírico, no que se refere à articulação e clareza das ideias.

No caso do participante a9, por exemplo, a dinâmica argumentativa acaba por ser pouco conseguida, em termos de encadeamento e coerência, pautando-se por uma ligação deficitária das ideias, como ilustra a passagem a seguir:



Dois especialistas, Descombes e Jespersen, procuram uma explicação para estes e outros problemas relacionados com a construção coerente dos textos argumentativos, colocando a tónica, principalmente, nos conhecimentos insuficientes ao nível do vocabulário e respectivas conotações e referencial cultural: «Nos étudiants ont parfois bien du mal à être cohérents, en raison souvent de connaissances lexicales insuffisantes, mais aussi para méconnaissance des connotations attachées au lexique ou des références d'ordre culturel.» (Descombes & Jespersen, 1992:90).

Verifica-se ainda que, nalguns dos escritos, o movimento argumentativo contraditório, ambíguo e confuso (entrada: a1, a2, a3; saída: a2, a9, a12, a13, a15, a16), resulta, não poucas vezes, de interligações deficitárias (entrada: a2, a3, a13, a15; saída: a6, a9, a12, a13, a15, a16). É o caso do TA que o participante a2 elabora, à entrada do trabalho empírico, onde os parágrafos 6 e 7 se contradizem mutuamente, entrando. Ao mesmo tempo, o parágrafo 8, pouco claro ao nível do sentido, entra em contradição com o parágrafo 7, em termos argumentativos, como se pode ver no excerto abaixo:

Na entanto, a grandes questão é que há alimentos não há  
 é dinheiro para os comprar. Esta ideia de pobreza é talvez uma  
 forma abusiva de persuadir as pessoas a comprar os Transgênicos  
 por serem mais baratos.  
 Contudo, <sup>a biotecnologia</sup> seria uma resolução para acabar com a fome, já  
 que isto é uma coisa de sobrevivência.  
 Nos países menos afortunados as causas da fome são estranhas  
 pois os alimentos só ~~po~~ são para suprir as necessidades ~~nutricionais~~  
 e esses países são excedentes agrícolas, ou seja não é um problema de  
 falta de produção mas sim de ~~falta~~ aumento da privação.  
 Há falta de liquidez necessária para comprar os alimentos. ~~em~~

Esta passagem não respeita, como se vê, o denominado “princípio da não contradição argumentativa”, tal como ele é definido por Moeschler (1985):

«il n'est pas possible de défendre deux conclusions opposées à l'aide du même argument; deux arguments opposés ne peuvent pas servir la même conclusion [...] ce qui est spécifique au principe de non-contradiction argumentative, c'est que l'évaluation des énoncés à fonction argumentative ne se fait en termes de leurs valeurs de vérité, mais en termes de leur possibilité ou leur impossibilité à servir une conclusion, i.e, à réaliser un acte d'argumentation.» (Moeschler, 1985:121).

Por outro lado, o TA que o participante a3 elabora à entrada do trabalho empírico caracteriza-se por um movimento argumentativo mal construído com muitos argumentos a excluírem-se, mutuamente, ao nível da sustentação da tese, como ilustra mais este trecho<sup>184</sup>:

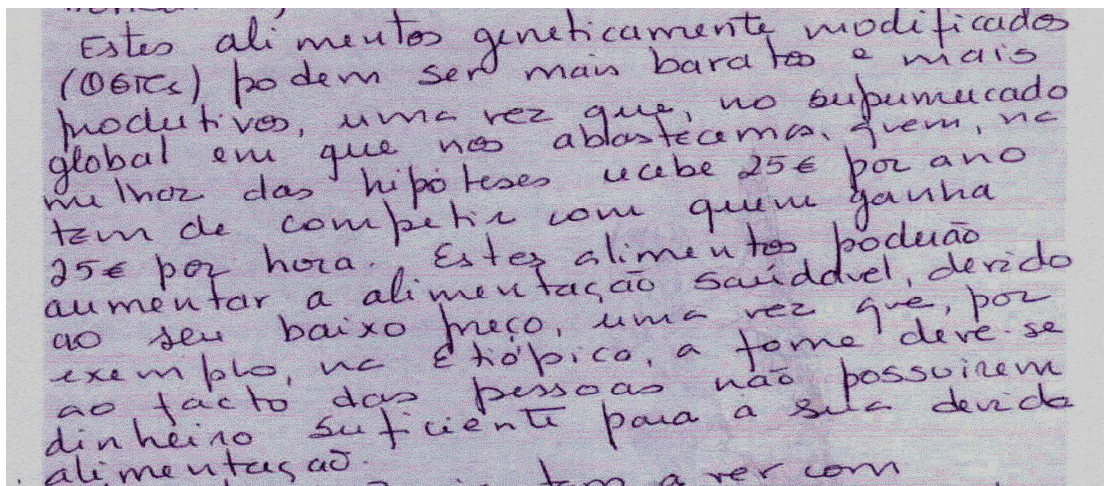
... e de educação é pouco ou nenhum. Mas o problema de falta  
 de produção também deve ser tido em conta. É necessário  
 haver o equilíbrio entre certas características para a sobrevi-  
 vência das plantações tal como o clima, a topografia do solo,  
 a biodiversidade etc. Sem o equilíbrio destas características  
 é raro acontecer as condições de produção máxima.  
 O uso da tecnologia de informação e da biologia molecular  
 vão permitir aumentar a produtividade ao contrário do  
 que muitos pensam. Com o cultivo de produtos agrícolas  
 geneticamente modificados vai ser permitido melhorar a nutrição,  
 prevenir doenças, conservar a água e cultivar lavouras em  
 climas áridos.

<sup>184</sup> Transcrevemos, aqui, o excerto, por causa da caligrafia, que poderá ser difícil de decifrar: «Mas o problema de falta de produção também deve ser tido em conta. É necessário haver o equilíbrio entre certas características para a sobrevivência das plantações tal como o clima, a topografia do solo, a biodiversidade, etc. Sem o equilíbrio destas características é raro acontecer as condições de produção máxima. O uso da tecnologia da informação e da biologia molecular vão permitir aumentar a produtividade ao contrário do que muitos pensam. Com o cultivo de produtos agrícolas geneticamente modificados vai ser permitido melhorar a nutrição, prevenir doenças, conservar a água e cultivar lavouras em climas áridos.»



O TA escrito por a9 à saída da experiência contém, por seu lado, associações contraditórias de ideias: «[...] alimentar o mundo exige que haja uma vontade política e económica. Assim, é de salientar que os OGM podem ajudar a nível económico a combater tanto a pobreza como a fome, pois produzem mais alimentos e são mais baratos.». Confrontemos esta informação o TF1 do qual foi extraída: «Alimentar o mundo exige vontade política e económica, não é uma mera questão de produzir e distribuir. [...] Os alimentos geneticamente modificados podem ser mais baratos e produzir mais comida, mas não vão alimentar o mundo.» Como observamos, o modo como o aluno incorpora a informação no TA acaba por deturpar completamente o sentido da sua fonte.

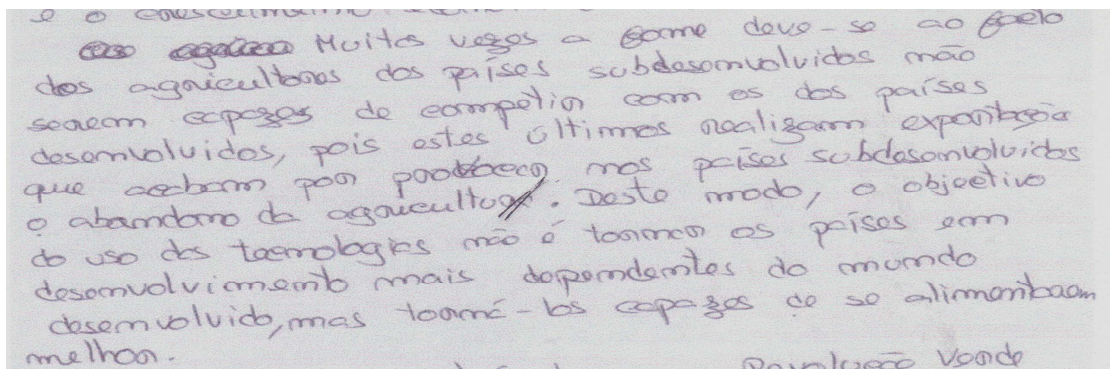
O participante a13, por seu lado, compõe um texto com inúmeras associações de ideias/argumentos forçadas, e até mesmo erróneas, ao nível argumentativo, como exemplifica mais esta passagem:



Misturam-se, aqui, um argumento a favor e outro contra, acabando, assim, estes por se anularem, reciprocamente, do ponto de vista argumentativo.

Nos textos que temos vindo a analisar, os diferentes parágrafos, para além de mal construídos, são ainda pouco interligados. A estratégia argumentativa peca pela falta de uma certa consistência, não passando, algumas vezes, de uma mera sequência de argumentos (entrada: a1, a2, a3, a4, a9, a14, a15) que, para além de mal sustentados, e/ou demasiado taxativos alguns (entrada: a1, a2, a4, a9, a14, a15; saída: a4, a6, a7, a8, a9, a10, a11, a12, a13, a15), entram em contradição uns com os outros, não se encaminhando, ao mesmo tempo, em direcção à conclusão de um modo natural, por vezes. Existe, por conseguinte, nalguns TA, uma ligação pouco coerente, lógica e organizada dos diversos argumentos, que conduz a um raciocínio pouco claro.

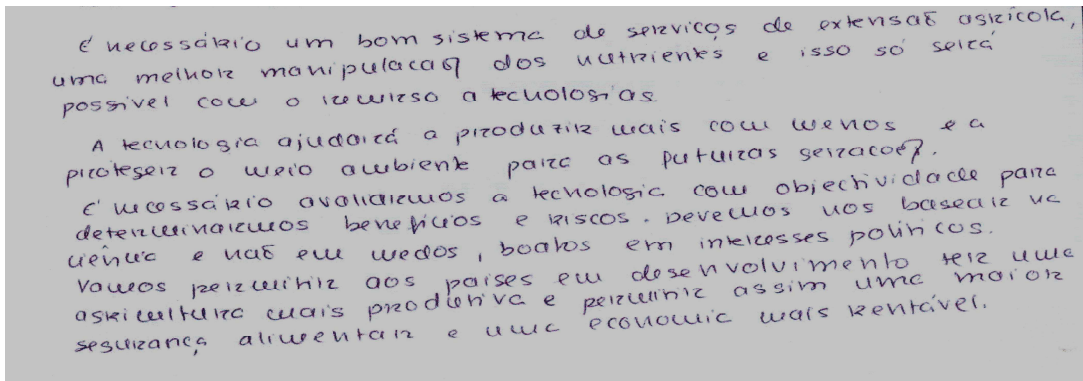
No TA elaborado, à saída da experiência, pelo aluno a9, por exemplo, os diversos conectores lógico-argumentativos, abundantes no texto, são, por vezes, usados de um uso desajustado/inadequado, o que conduz a interligações deficitárias e, logo, a um raciocínio/encadeamento pouco claros e/ou lógicos<sup>185</sup>, como mostra o extracto abaixo:



De salientar, ainda em relação ao TA em apreço, que a informação nem sempre é sequenciada e interligada do modo mais coerente e lógico, registando-se algumas ambiguidades e encaixes de informação forçados, no âmbito do movimento argumentativo, alguns deles justapostos simplesmente. Observa-se ainda que o movimento argumentativo do TA produzido pelo participante a3, à entrada do trabalho empírico, falha pela ausência de conectores lógico-argumentativos na ligação dos diferentes parágrafos, muitos deles pouco lógicos, coerentes e/ou consistentes. Neste texto, a argumentação é ainda contraditória e dispersa, sem um fio condutor muito definido em direcção à conclusão. Esta última, por seu lado, para além de transposta literalmente do TF/TDN, é ainda integrada no corpo do texto de um modo forçado. Nesta produção escrita, não se respeita, assim, a lógica discursivo-argumentativa (*vide* cap. I, p. 60).

Já no caso do TA elaborado por a4, à entrada da experiência, regista-se a ausência total de uma estratégia argumentativa. Existe somente uma tentativa falhada de movimento argumentativo, nos três últimos parágrafos do texto, não passando os restantes de uma mera descrição de ambos os TF, como se ilustra abaixo:

<sup>185</sup> Reichler-Beguelin obtém resultados semelhantes num dos seus estudos: «Il arrive parfois, particulièrement dans les copies d'élève, que l'emploi d'un connecteur se fasse de manière réellement arbitraire, c'est-à-dire fondée, si l'on peut dire, sur un topos idiosyncratique, voire impossible à reconstruire.» (*In* Reichler-Beguelin, M.-J. (1992). «L'approche des anomalies argumentatives». *In* *Pratiques*, nº 73, mars 1992, p. 25).



Observam-se também, nos TA, situações em que o encadeamento dos argumentos, ainda que lógico, de alguma forma, acaba por ser incompleto e pouco verosímil, uma vez que faltam alguns argumentos importantes e a menção/especificação das respectivas instâncias enunciativas, quando é o caso.

É o que acontece, por exemplo, no TA que o participante a5 elabora à saída do trabalho empírico. Para além disso, neste escrito, o aluno assenta demasiado a argumentação na fonte de onde é extraída a informação e não tanto na sua própria opinião/"convicção" acerca do assunto («Segundo a opinião do texto que li, os OGM não devem ser globalmente condenados [...] e não contabilizáveis.»), acabado por não validar de uma forma tão sólida os argumentos expostos. A informação surge, assim, excessivamente "colada" ao texto de origem, não sendo devidamente transformada e/ou integrada no discurso do anotador. Ainda no âmbito da construção do movimento argumentativo, observa-se também uma construção dos argumentos pouco consistente e pouco válida no TA que o aluno a13 elabora, à saída do trabalho empírico, como exemplificamos a seguir:

«Estes alimentos [alimentos geneticamente modificados]<sup>186</sup> poderão aumentar a alimentação saudável, devido ao seu baixo preço, uma vez que, por exemplo, na Etiópia, a fome deve-se ao facto das pessoas não possuírem dinheiro suficiente para a sua devida alimentação.»

«Estes alimentos geneticamente modificados (OGMs) podem ser mais baratos e mais produtivos, uma vez que, no supermercado global em que nos abastecemos, quem, na melhor das hipóteses recebe 25€ por ano tem de competir com quem ganha 25€ por hora.»

Esta mesma inconsistência verifica-se ainda nas interligações entre os diferentes parágrafos do texto, muitos deles mal sequenciados e sem ligação lógica, o que acaba forçosamente por prejudicar a fluidez do movimento argumentativo.

Alguns TA são também compostos, maioritariamente, por descrições e constatações e não tanto por construções argumentativas e/ou problematizações, como seria de esperar neste tipo de textos. Masseron obtém resultados parecidos em alunos do ensino secundário: «Il en résulte de ces textes [textos argumentativos] peu ou mal finalisés dont les

<sup>186</sup> O parêntesis é nosso.



propos s'enchaînent sur un mode additionnel: les idées sont *mises bout à bout* sans autre souci de leur hiérarchie ou de leur visée argumentative que celui d'un vague classement par ordre d'importance.» (Maseron, 1994:43).

Assim, por exemplo, no caso do TA escrito por a12, à saída da experiência, os argumentos a favor e contra os OGM não são articulados da melhor forma, uma vez que os primeiros não são contestados, acabando por criar uma espécie de parceria “amistosa” com os segundos. Isso leva a que o movimento argumentativo se torne ambíguo e confuso, ao nível da tese e da problemática, sobretudo. Neste texto, fica-se, além disso, sem se saber qual a posição do aluno acerca do assunto, dado que se limita a transpor a informação recolhida para o escrito de uma forma neutra e despersonalizada. Para além da ausência de uma dialéctica argumentativa mais definida, falta ao texto em apreço uma posição assumida pelos alunos em relação ao assunto abordado, como se mostra a passagem a seguir:

Conferência ministerial sobre Ciência e tecnologia agrícola.

→ Nos últimos anos, reduziu a fome e a pobreza e tornou-se, parte da agenda global. A pobreza<sup>fome</sup> agudizada encentram-se em áreas onde as pessoas estão presas a uma vida de subsistência. Cerca de 1 bilhão das pessoas mais pobres do mundo dependem da agricultura para o seu sustento. Quando as nações aumentam a produtividade agrícola, não há apenas uma redução da fome, mas também um aumento do rendimento e uma geração do crescimento económico.

As tecnologias, com políticas e regulamentações de apoio, podem acelerar a produtividade agrícola e o crescimento económico, e dessa forma ajudar a reduzir a fome e a pobreza.

A Revolução verde proporcionou variedades de alto rendimento, juntamente com a utilização mais intensa de fertilizantes e irrigação, o que ajudou a diminuir de forma significativa a fome, em grande parte na Ásia. Segundo algumas estimativas, as suas contribuições, no âmbito da tecnologia agrícola, salvaram cerca de 1 bilhão de vidas. Mas nem todas as regiões beneficiaram disso.

A necessidade de ganhos de produtividade é, por isso, cada vez mais urgente.

Observam-se ainda casos em que apenas parte das passagens do TA regista um movimento argumentativo contraditório.

É o caso do TA escrito por a1, à entrada do trabalho empírico. Ainda que este texto tenha, de um modo geral, um movimento argumentativo razoavelmente articulado em direcção à conclusão, o parágrafo 2 falha por conter uma dinâmica argumentativa contraditória. Após defender que os OGM não vão alimentar o mundo, o autor do escrito afirma que «[...] podem acabar com a fome nos países menos desenvolvidos», argumento contrariado/anulado pelo que é dito logo a seguir: «As pessoas que neles habitam não têm dinheiro, não têm terras que lhes permita uma agricultura de subsistência e têm pouco acesso a um

ambiente limpo ou a cuidados de saúde ou educação.» De referir que todos estes argumentos são avançados pelo TF1 para sustentar a ideia de que a fome não se fica a dever à falta de comida, como fazem crer os apoiantes dos OGM. O terceiro parágrafo do TA não deixa, também ele, de ser contraditório e ambíguo que derivam, uma vez mais, da deturpação do sentido do TF, como já observámos na análise da circulação da informação TF-TDN (*vide* p. 228).

Estas falhas resultam, na sua maioria, de uma má gestão da polifonia, lacuna já apontada por outros estudos realizados (Auricchio et allü, 1992; Brassart, 1989 ; Dénervaud & Jespersen, 1992). O aluno parece, na verdade, demonstrar muitas dificuldades na articulação e hierarquização das diferentes “vozes” que circulam pelo texto, um dos mecanismos essenciais ao discurso argumentativo, como defende Monte: «on ne peut produire du texte, ni de l’argumentation, sans que l’énonciateur ne se mette en scène et ne convoque des destinataires, plus ou moins réels.» (Monte, M. et allü, 1992:98). Auricchio (1992) e os colegas diagnosticam problemas semelhantes na gestão polifónica:

«[...] les contresens généraux portant sur la thèse du locuteur: telle thèse lui est attribuée au lieu de la thèse inverse; en production écrite, deux thèses opposées se côtoient d’une manière “flottante”, trop symétrique pour qu’il soit aisé de reconnaître une organisation hiérarchisée et stable [...] la difficulté à catégoriser lexicalement tel groupe porteur de tel énoncé: “les gens”, “tout le monde” sont des expressions qui élargissent à outrance le groupe de ceux qui assument l’énoncé. Cette question est à relier au choix des quantificateurs: “quelques”, “certains”, etc.» (Auricchio et allü, 1992:7-8).

Numa tentativa de corrigir estas e outras falhas, estes investigadores apontam ainda uma série de estratégias de contra-argumentação e organização discursivas, de distanciamento do discurso e de distinção entre locutor e enunciador, sobretudo, que deverão ser postas em prática nas aulas.<sup>187</sup> Ao mesmo tempo, os estudiosos dão-se conta de um paradoxo relativamente a esta questão: «les élèves sont sollicités pour relever des marques d’énonciation ou d’enonciation rapportée alors même que les notions de locuteur et d’énonciateur sont abstraites et ne peuvent plus, passé un certain stade, recourir à l’identification exacte des paroles émises par des personnes attestées dans un texte.» (Auricchio, 1992:20).

De sublinhar, igualmente, à saída do trabalho empírico, o texto escrito por a2, onde inúmeras ideias entram em contradição umas com as outras. Após ter afirmado que os «opositores expõem os argumentos não só cientificamente como também apelam para outras áreas» e que «[...] os defensores dos OGM apresentam a sua argumentação, sobretudo científica», o participante escreve o seguinte: «Em contrapartida, nota-se a falta de argumentação científica completa e fundamentada.» No mesmo texto ainda, algumas das interligações lógico-

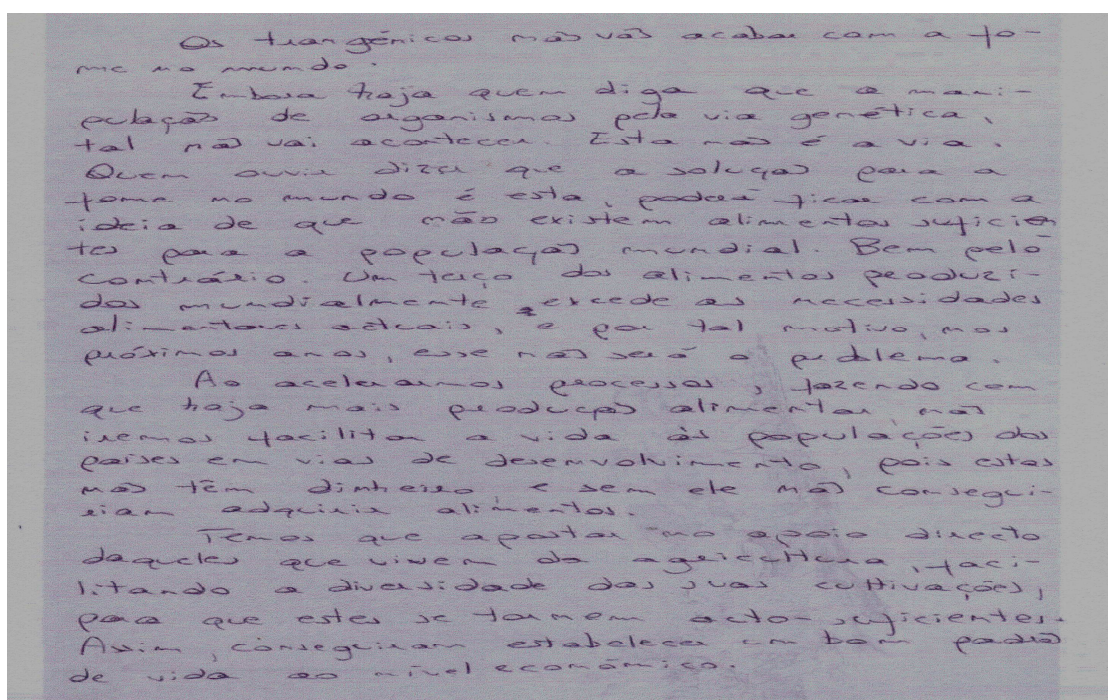
<sup>187</sup> Para um conhecimento mais aprofundado acerca destas actividades, *vide* Auricchio, A. et allü (1992). «La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques». In Masseron, C. (coord.) (1992). *L’argumentation écrite*. In *Pratiques*, nº 73, mars, 1992, pp. 20-25.



argumentativas entre os parágrafos, para além de pouco consistentes, são deficitárias, desembocando, por isso, num movimento argumentativo pouco coerente e pouco lógico. Observemos, a título de exemplo, uma interligação entre dois desses parágrafos: «Em contrapartida, nota-se a falta de argumentação científica completa e fundamentada. No entanto, os cientistas tomam uma posição de ambiguidade [...]».

Relativamente à construção do movimento argumentativo ainda, registam-se TA em que as ideias/argumentos são demasiado generalizados e pouco sustentados. É o que acontece, por exemplo, numa das passagens do TA elaborado, à saída do trabalho empírico pelo participante a9: «Há alguns anos atrás, houve a Revolução Verde que beneficiou alguns países, mas não conseguiu chegar a todos [não especifica como nem diz porquê, informação que consta do TF2]. Hoje, não nos podemos centrar apenas nisto, devemos continuar a tentar combater a fome e a pobreza.» No mesmo escrito, existem, igualmente, muitas ideias forçadas, o que acaba por enfraquecer, ainda mais, o movimento argumentativo. Esta situação repete-se num outro TA elaborado, à saída da experiência, desta vez pelo aluno a11.

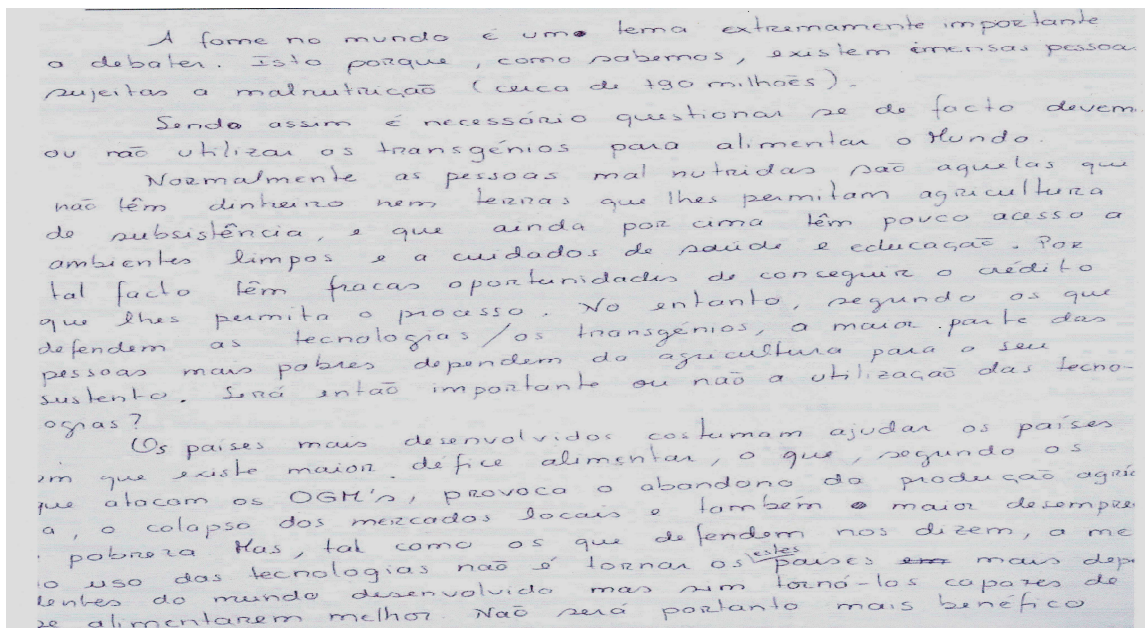
No entanto, ainda que este texto peque por não apoiar a argumentação com exemplos e por não referir instâncias enunciativas e/ou fontes que os possa validar, o movimento argumentativo caba por ter, em contrapartida, uma série de aspectos positivos: um encadeamento lógico-argumentativo consistente, convincente e inteligível das diferentes ideias, que se encaminham naturalmente em direcção à conclusão e um equilíbrio inteligente entre argumentos e contra-argumentos. É o que procura ilustrar mais esta passagem:



Observa-se ainda, à entrada do trabalho empírico, um caso (a8) em que o movimento argumentativo não está nada em consonância com as directrizes propostas para o TA. O texto, em vez de argumentar a favor dos OGM, como foi solicitado («[...] vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGM.»), acaba por argumentar contra. Regista-se uma outra situação parecida no TA composto pelo aluno a5, à saída da experiência, onde o segundo parágrafo do texto, para além de não respeitar as directrizes, acaba também por não se ajustar nem ao objectivo nem ao auditório propostos: «Segundo o texto que li, intitulado “Por uma análise caso-a-caso”, posso dizer que esta questão é um pouco difícil de responder.» Trata-se, assim, de uma abordagem um pouco escolarizada do assunto. E, além disso, como defende Simonet (1990), «le discours ne porte que s’il est cohérent, congruent, avec les autres éléments de la situation et de la relation d’influence.» (Simonet, 1990:77).

Mas o movimento argumentativo dos TA nem sempre é deficitariamente construído, como temos vindo a assinalar. Existem também situações em que a construção argumentativa e o raciocínio são articulados, lógicos e coerentes (entrada: a5, a6, a7, a8; a9, a10, a11, a12, a13, a14, a16; saída: a1, a3, a5, a6, a7, a8, a10, a11, a14).

No caso, por exemplo, do TA escrito por a5, à entrada do trabalho empírico, verifica-se, na verdade, que o movimento argumentativo é bem estruturado, consistente e convincente. Para além de haver, neste escrito, um entrosamento satisfatório de ambas as TDN, do ponto de vista argumentativo, a argumentação, clara, explícita e fiel às directrizes do escrito e com um uso abundante de conectores lógico-argumentativos, é razoavelmente sustentada, como mostra o excerto transcrito a seguir:



A fome no mundo é um tema extremamente importante a debater. Isto porque, como sabemos, existem imensas pessoas sujeitas a malnutrição (cerca de 190 milhões).

Sendo assim é necessário questionar se de facto devem ou não utilizar os transgénios para alimentar o mundo.

Normalmente as pessoas mal nutridas são aquelas que não têm dinheiro nem terras que lhes permitam agricultura de subsistência, e que ainda por cima têm pouco acesso a ambientes limpos e a cuidados de saúde e educação. Por tal facto têm fracas oportunidades de conseguir o crédito que lhes permita o progresso. No entanto, segundo os que defendem as tecnologias/os transgénios, a maior parte das pessoas mais pobres dependem da agricultura para o seu sustento. Será então importante ou não a utilização das tecnologias?

Os países mais desenvolvidos costumam ajudar os países em que existe maior déficit alimentar, o que, segundo os que abocam os OGM's, provoca o abandono da produção agrícola, o colapso dos mercados locais e também o maior desemprego e pobreza. Mas, tal como os que defendem nos dizem, o maior uso das tecnologias não é tornar os países <sup>estes</sup> mais dependentes do mundo desenvolvido mas sim torná-los capazes de se alimentarem melhor. Não será portanto mais benéfico



Como mostra a passagem, a divisão e sequenciação argumentativas dos diferentes parágrafos são também lógicas, coerentes e articuladas.

Neste TA, faltam, porém, exemplos e a referência a instâncias credíveis (que constam dos TF) que possam validar os argumentos expostos.

No texto produzido por a10, à saída da experiência, os diferentes parágrafos, para além de construídos com lógica e coerência, são devidamente interligados, sempre que necessário, por uma série de conectores lógico-argumentativos. Os argumentos, por seu lado, são resumidos e reformulados de um modo igualmente coerente e claro. Registam-se ainda alguns casos no mesmo texto onde o movimento argumentativo, no TA, é elaborado de uma forma lógica e coerente, ao nível da estrutura e da sistematização, pecando por algumas imprecisões, deturpações e especulações em termos de conteúdo.

A estratégia argumentativa que o aluno a10, por exemplo, constrói, à saída da experiência, é eficaz, uma vez que muitos dos argumentos usados contra os OGM no TF são reformulados e perspectivados, de uma forma habilidosa e inteligente, a favor, como atestam os dois excertos a seguir:

Os défices alimentares nos Países do Sul têm sido fomentados por alguns dos Países mais desenvolvidos através de exportação com as suas <sup>as</sup> culturas pobres não conseguem competir, algo que não faz sentido e que tem de ser alterado. Porque não utilizar a tecnologia para o fazer? "A tecnologia tem de ser utilizada de um modo sábio e para o bem de todos."

Não quem diga que a biotecnologia não é sup... gente para acabar com a fome no mundo que isso só se fazia caso existisse vontade política e econômica, ~~econômica~~ e realmente isso é fundamental, é necessário encorajar as economias, alertá-las para os benefícios provenientes de tal, isto é, se se apostar nos OGM's a produtividade vai aumentar e com ela o próprio crescimento econômico.

Por seu lado, o TA elaborado pelo participante a14, após o trabalho empírico, tem uma organização personalizada e habilmente construída do discurso, onde a cons-

trução do raciocínio assenta numa articulação lógica das informações contidas em ambas as TDN, como ilustra este outro exemplo:

«Pensemos num aspecto importante: se os camponeses que mais precisam de ajuda ocupam terras marginais, com baixo potencial de produção e de clima, causando a baixa produtividade [TDN1] e se a pobreza e a fome agudas se encontram nas áreas onde as pessoas estão presas a uma vida de subsistência [TDN2], porque não aceitar a introdução de novas ajudas, ou seja, a integração das tecnologias? [participante] A necessidade de ganhos de produtividade é urgente [TDN2]. Por isso, a biotecnologia é uma solução [participante].»

Como se vê, regista-se, nesta produção escrita, uma reformulação e incorporação inteligentes da informação no próprio discurso do escrevente, observando-se, ao mesmo tempo, um entrosamento lógico, coerente e convincente das informações extraídas de ambas as TDN no TA.

É, precisamente, o aspecto da organização e gestão da informação que procuramos aprofundar, já a seguir.

#### 4.2.6.4 Organização/gestão da informação das TDN nos TA

Relativamente à organização e gestão da informação do texto argumentativo escrito, foram considerados diversos aspectos na análise dos diferentes TA, como consta do quadro abaixo:

TDN → TA			
Organização/gestão da informação			
Itens	Testes		Totais
	Entrada (16 prod.)	Saída (16 prod.)	
Comentários pessoais	12	10	22
Acréscimo de informação	4	10	14
Referência às fontes	3	9	12
Referência às instâncias enunciativas	11	9	20

**Quadro 11** – Organização/gestão da informação das TDN nos TA à entrada e saída do trabalho empírico

Um dos aspectos que nos chama logo à atenção no quadro, se o compararmos com os resultados obtidos para a gestão/sistematização da informação no movimento TF-TDN (*vide supra*, gráfico 16), é o número ainda relativamente significativo de comentários/observações pessoais presentes, na maioria dos TA, tanto à entrada como à saída da experiência, ao contrário do que sucede com as TDN, que contêm um número muito reduzido de comentários, por parte dos participantes, como já verificá-

mos. Esta diferença poderá explicar-se com o facto de os alunos, de um modo geral, ainda não encararem a TDN como um repositório de informações recolhidas e não tanto como um escrito passível de reflectir e trabalhar essa mesma informação.

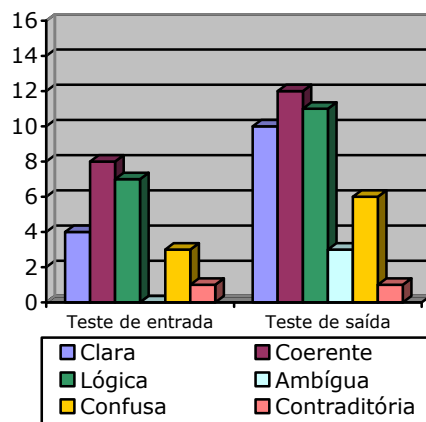
O acréscimo de informação, inexistente nas TDN, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, acaba também por ganhar uma maior expressividade, nos TA, mais acentuada à saída, no entanto, do que à entrada do trabalho empírico, como ilustra o quadro acima.

Relativamente à circulação da informação TF-TA, regista-se o caso do participante a11, que não faz praticamente anotações, à saída do trabalho empírico. Em princípio, e à primeira vista, praticamente toda a informação parece ter sido retida na memória do aluno e reformulada, *a posteriori*, pelas próprias palavras do participante, o que pode dever-se ao facto de o tempo entre a TDN e a elaboração do TA não ter sido suficientemente dilatado, uma das limitações da experiência já apontada por nós. Estamos em crer que um intervalo temporal mais extenso não possibilitaria, certamente, esta facilidade de memória.

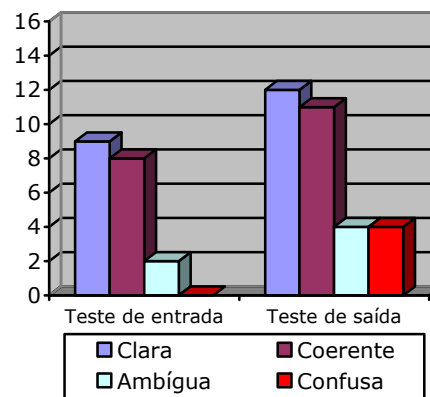
#### 4.2.6.5 Organização da informação no TA

No que se refere à organização da informação nos TA, não já tanto ao nível da circulação da informação a partir das TDN, mas nos TA propriamente ditos, considerámos três indicadores para medir a qualidade dos escritos: construção, divisão e interligação dos parágrafos. Procurámos, por outro lado, avaliar a qualidade de cada um desses indicadores de acordo com três critérios principais: clareza, coerência, divisão e interligação lógicas das ideias, como ilustram os gráficos abaixo:

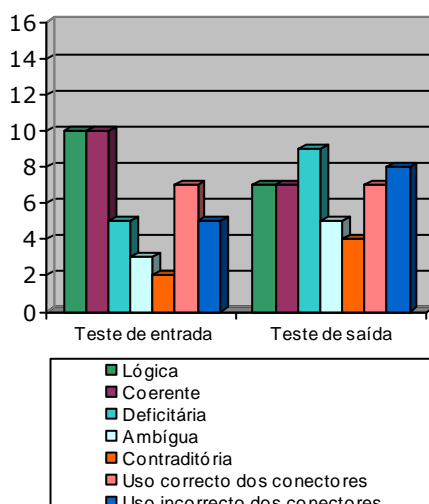
### TA Organização da informação



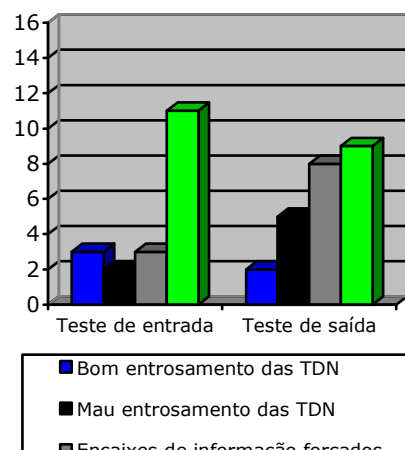
**Gráfico 43** – Construção dos parágrafos nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico



**Gráfico 44** – Divisão dos parágrafos nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico



**Gráfico 45** – Interligação dos parágrafos nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico



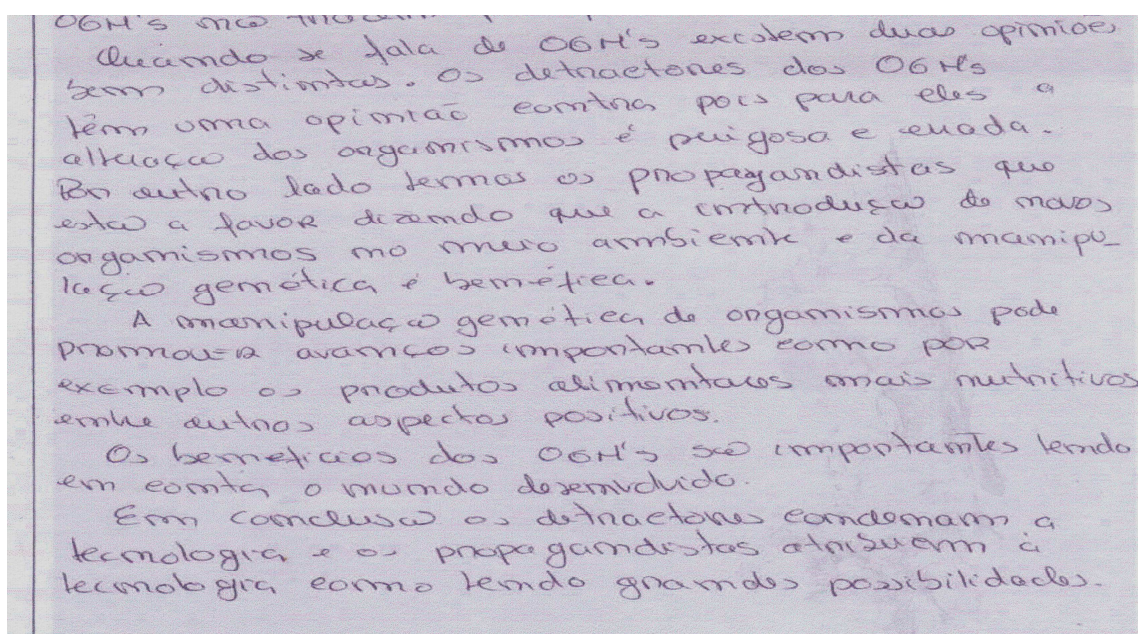
**Gráfico 46** – Integração/entrosamento da informação nos TA à entrada/saída do trabalho empírico

Uma análise dos gráficos permite verificar que, no que respeita à clareza e coerência da construção e divisão da informação, a qualidade dos TA melhora significativamente, após o trabalho empírico, tendo mais de metade dos escritos uma construção e divisão dos parágrafos claras, coerentes e lógicas. Em contrapartida, a interligação dos parágrafos e a integração/entrosamento da informação diminuem de qualidade, depois da experiência, como mostra o gráfico 46.

No que se refere à qualidade da interligação da informação, regista-se, nalguns casos, uma ligação mais deficitária, mais ambígua e menos lógica e, até mesmo, mais contraditória, depois da experiência.

No que se refere à construção e à divisão dos parágrafos dos TA, é de salientar, uma vez mais, que, de entre os aspectos contemplados pela análise em causa, são, uma vez mais, a clareza e a coerência os que mais se destacam pela positiva.

Por seu lado, a ambiguidade, pouco presente na construção e divisão dos diferentes parágrafos, faz-se notar mais na sua interligação, com um ligeiro agravamento, após o trabalho empírico. Observa-se, por exemplo, uma certa desorganização e ausência de interligação entre alguns dos parágrafos do TA que o participante a4 escreve à saída, o que acaba por prejudicar um desenvolvimento mais lógico e coerente da informação, como mostra a passagem a seguir:



Os encaixes forçados de informação, que se estendem por um número mais elevado de produções escritas à saída (entrada: a2, a15, a16; saída: a2, a3, a4, a9, a12, a13, a15, a16), acabam também por prejudicar a coerência e lógica dos escritos.

No TA escrito pelo aluno a3, à saída do trabalho empírico, por exemplo, observam-se alguns encaixes forçados e despropositados de alguma informação, acabando, por não acompanhar, de uma forma natural, o movimento argumentativo: «A manipulação genética dos organismos tem potencial para permitir grandes avanços podendo ser constituídos alimentos mais nutritivos e completos e plantas mais resistentes a condições de cultivo stressante.» É de sublinhar que a informação aqui transcrita é encaixada entre a denúncia da falta de objectividade e neutralidade dos opositores e defensores dos OGM e a conclusão.

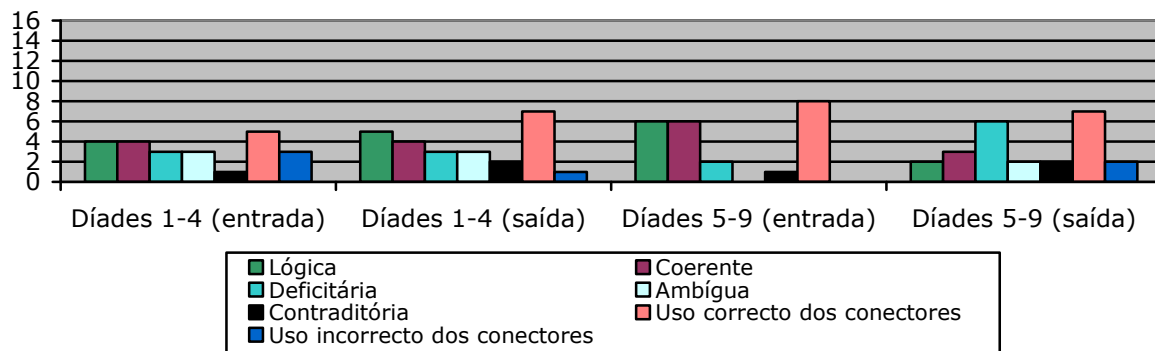
É, pois, nos TA produzidos, à entrada do trabalho empírico que a informação se integra mais naturalmente. Além disso, o entrosamento das anotações no TA, pouco



expressivo, tanto à entrada como à saída da experiência, acaba também por ser ainda menos conseguido à saída, como mostram os resultados que constam do gráfico 46.

Temos vindo a observar que a interligação e entrosamento da informação, ao contrário da construção dos parágrafos em si e da respectiva divisão, parecem ter oferecido maiores dificuldades aos alunos, o que aponta para os obstáculos que uma boa parte dos estudantes enfrentam ao trabalhar diferentes fontes de informação, ao mesmo tempo.<sup>188</sup> Com vista a esclarecer melhor este aspecto, organizámos ainda os resultados obtidos por díades, como ilustra o gráfico a seguir:

#### Interligação dos parágrafos nos TA, por díades (entrada e saída do trabalho empírico)



**Gráfico 47** – Gráfico comparativo da interligação dos parágrafos dos TA por díades, à entrada e à saída do trabalho empírico

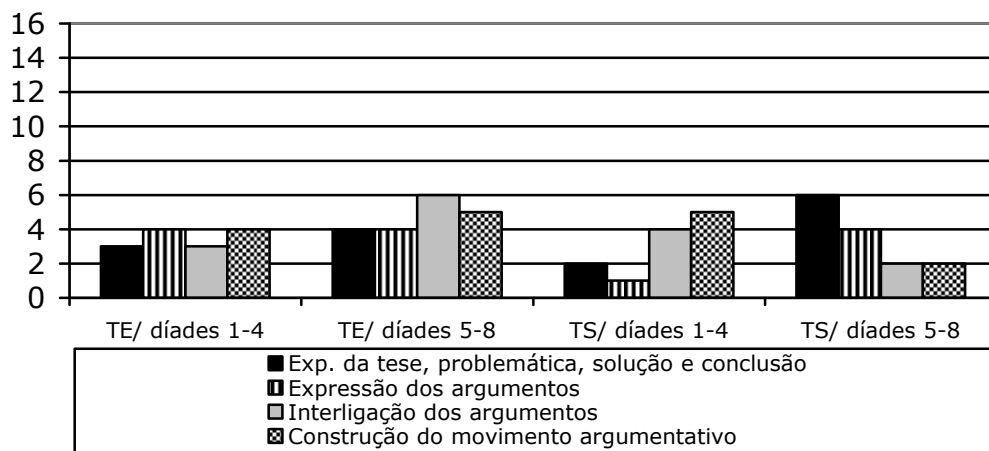
Uma primeira abordagem deste gráfico mostra que se regista, na generalidade dos TA, um decréscimo de qualidade, após o trabalho empírico, mais acentuado nas díades 5, 6, 7 e 8.

Por outro lado, parece, de um modo geral, ser na expressão e gestão dos diversos elementos constitutivos do texto argumentativo (tese, problemática, argumentos a favor, argumentos contra, solução e conclusão) e na expressão e interligação dos argumentos que os participantes denotam maiores dificuldades, tanto à entrada como à saída do trabalho empírico, como mostram os resultados abaixo:

<sup>188</sup> Relembramos, a esse propósito, que as díades 1 à 4 e as díades 5 à 8 trabalharam, respectivamente, dois textos, simultaneamente, e um texto apenas, à entrada do trabalho empírico, situação que se inverte à saída. Isto é, as primeiras quatro díades trabalham a partir de um texto apenas, ficando, desta vez, as restantes com dois textos.



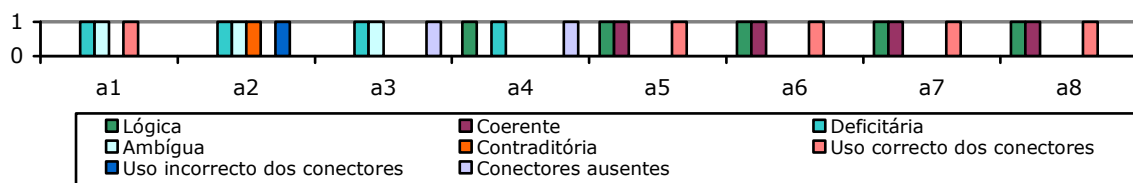
**Expressão e gestão dos elementos constitutivos do texto argumentativo e expressão e/interligação dos argumentos**



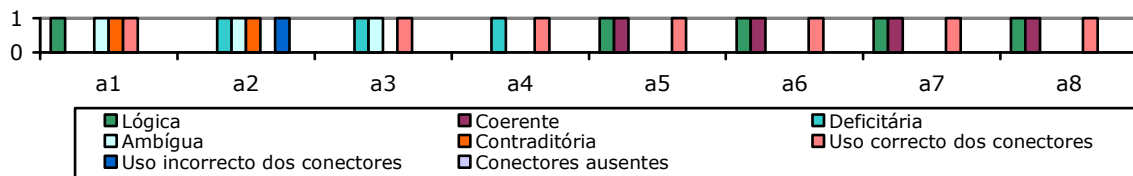
**Gráfico 48** – Desempenho das díades nos TA, à entrada e à saída do trabalho empírico

Se, numa análise mais aprofundada do gráfico, confrontarmos os dois grupos de díades, vemos que, se, em termos globais, a qualidade dos escritos dos primeiros quatro pares de alunos, à saída da experiência, é ligeiramente superior às restantes quatro díades, à entrada do trabalho empírico, é a qualidade destas últimas que se destaca.

Os resultados mostram ainda que essas dificuldades se agravam, ainda mais, quando se trabalham vários documentos, em simultâneo, uma vez que se registam, em muitos casos, quebras acentuadas relativamente à qualidade dos TA, da entrada para a saída do trabalho empírico ou vice-versa, consoante os alunos trabalhem a partir de um ou mais textos. Estes resultados parecem, assim, apontar para as dificuldades que o tratamento de várias fontes de informação envolve ao nível da construção textual escrita. Não deixa, por isso, de ter interesse uma descrição e análise mais aprofundadas deste aspecto. É o que procuramos ver já a seguir.

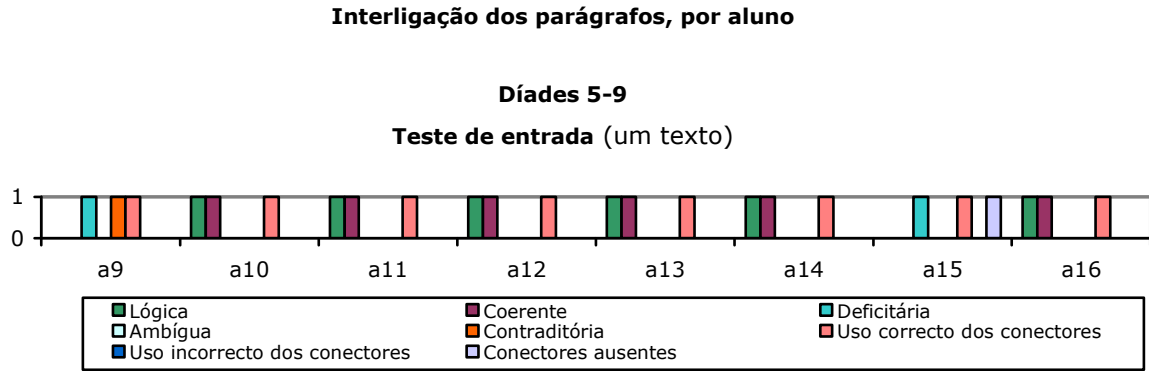
**Interligação dos parágrafos dos TA, por aluno****Díades 1-4****Teste de entrada** (dois textos)

**Gráfico 49** – Interligação dos parágrafos, por aluno, à entrada do trabalho empírico (díades 1-4).  
**Teste de saída** (um texto)

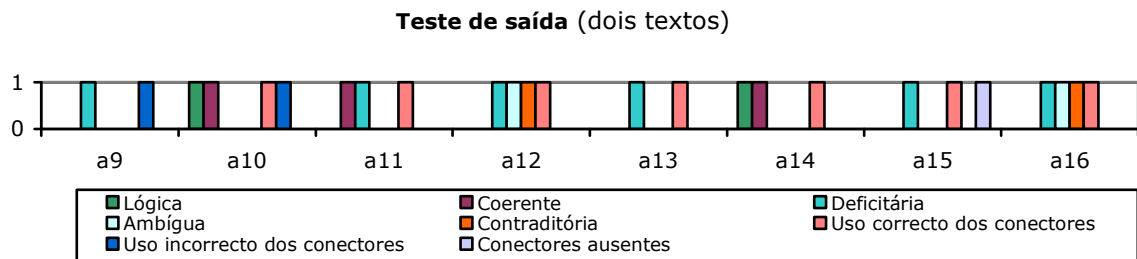


**Gráfico 50** – Interligação dos parágrafos, por aluno, à saída do trabalho empírico (díades 1-4).

Uma análise de ambos os gráficos permite observar que a maioria dos alunos das primeiras quatro díades mantém o mesmo grau de qualidade, no que respeita à interligação dos parágrafos. Todos, à excepção dos participantes a1, a3 e a4, têm, à saída do trabalho empírico, exactamente a mesma prestação que à entrada. O participante a1 é o único a melhorar, ainda que ligeiramente, a qualidade do seu escrito, depois do trabalho empírico. Já no que se refere à segunda metade dos participantes (díades 5, 6, 7 e 8), registam-se, ao invés dos primeiros, diferenças já mais acentuadas entre os resultados apurados, à entrada e à saída do trabalho empírico, como se ilustra a seguir:



**Gráfico 51** – Interligação dos parágrafos, por aluno, à entrada do trabalho empírico (díades 5-9)



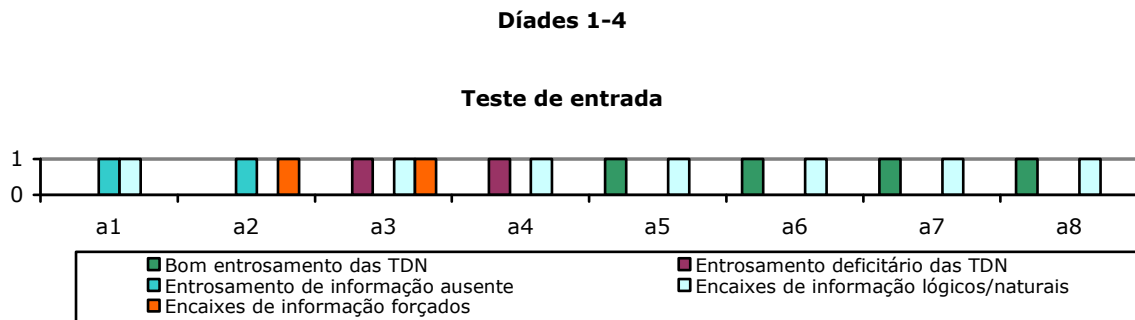
**Gráfico 52** – Interligação dos parágrafos, por aluno, à saída do trabalho empírico (díades 5-9)

Se compararmos mais estes dois gráficos, concluímos que existe uma descida acentuada da qualidade da interligação dos parágrafos nos alunos a12, a13 e a16. De notar também que não se registou nenhum caso de melhoria, a esse nível, da entrada para a saída do trabalho empírico, como mostram os resultados acima.

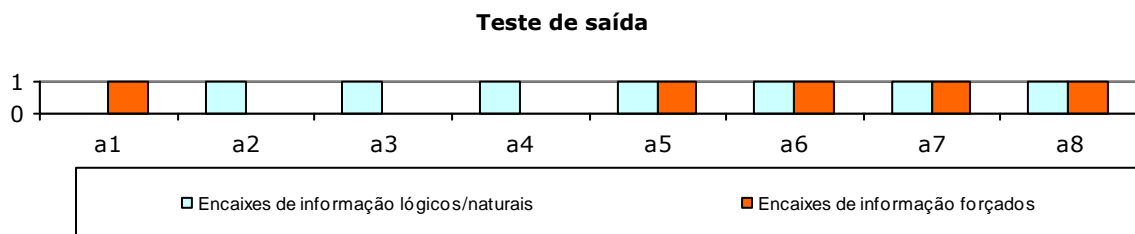
Parece, assim, que, da entrada para a saída da experiência, os alunos das primeiras quatro díades não se ressentiram tanto como os restantes, ao nível da interligação dos parágrafos. Ou seja, os participantes que integram os últimos quatro pares produziram, no teste de saída, um número mais elevado de textos com ligações deficitárias entre os parágrafos do que o primeiro grupo de alunos.

Ainda no âmbito do mesmo aspecto, procurámos analisar de que modo os alunos trabalharam a informação, nos dois momentos do trabalho empírico, no que se refere, desta vez, ao entrosamento das diversas anotações e aos encaixes de informação nos TA, como ilustram os gráficos a seguir.

### Qualidade do encaixe da informação, por aluno



**Gráfico 53** – Integração/entrosamento da informação, por aluno, à entrada do trabalho empírico (díades 1-4).



**Gráfico 54** – Qualidade do encaixe da informação, por aluno, à saída do trabalho empírico (díades 1-4)

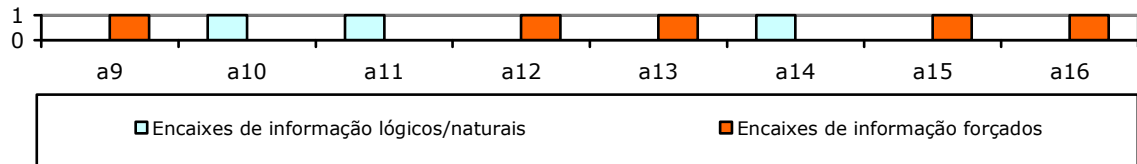
Os resultados acima permitem ver que metade dos alunos que integra as primeiras quatro díades produziu escritos positivos, ao nível da integração/entrosamento da informação. Ao mesmo tempo, se confrontarmos estes resultados com os que foram apurados para a interligação dos parágrafos (*vide supra*, gráfico 48) –, concluímos que são precisamente os alunos com um bom desempenho ao nível da integração/entrosamento das anotações nos TA a produzir bons textos no que se refere à interligação dos parágrafos. Este facto parece indiciar a importância que a TDN adquire na organização e elaboração do texto final.

A mesma situação parece repetir-se com os alunos que integram as díades 5, 6, 7 e 8, como mostramos abaixo:

### Qualidade do encaixe da informação, por aluno

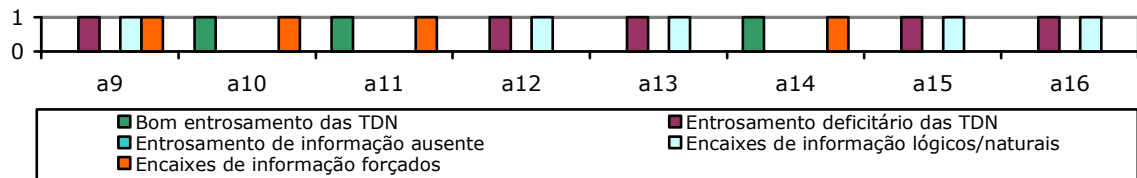
Díades 5-9

Teste de entrada



**Gráfico 55** – Qualidade do encaixe da informação, por aluno, à entrada do trabalho empírico (díades 5-9).

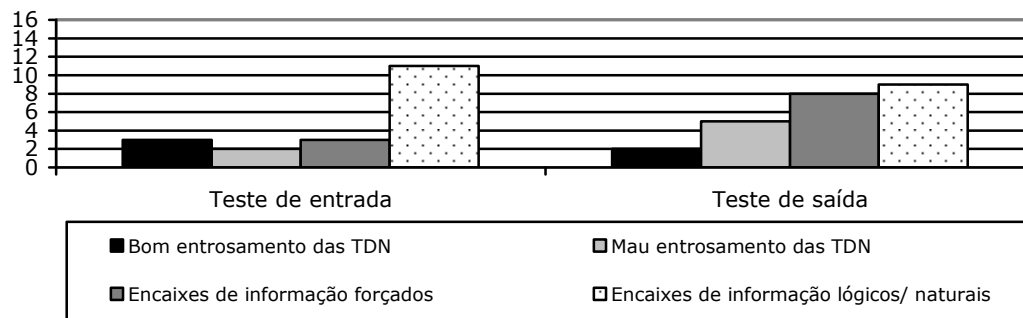
Teste de saída



**Gráfico 56** – Qualidade da integração e entrosamento da informação, por aluno (díades 5-9), à saída do trabalho empírico.

Embora com uma qualidade inferior, de um modo geral, à das primeiras díades, no que respeita à integração/entrosamento da informação nos TA, os alunos com um bom desempenho na interligação dos parágrafos acabam também por conseguir uma boa integração/entrosamento da informação, como mostram os resultados.

O gráfico a seguir dá-nos uma ideia mais precisa do grau de qualidade dos TA, no que toca ao entrosamento e encaixe da informação lida e recolhida nos TF:

**Entrosamento e encaixe da informação nos TA à entrada e à saída do trabalho empírico****Gráfico 57** – Entrosamento/encaixe da informação nos TA, à entrada e à saída do trabalho empírico

Em síntese, e face ao que tem vindo a ser exposto, parece existir, de um modo geral, um processamento pouco satisfatório da informação recolhida: os argumentos são pouco desenvolvidos e/ou aprofundados; o espírito crítico dos participantes está muito pouco presente; a expressão da própria opinião e/ou experiência é praticamente inexistente; a interpretação pessoal da informação é praticamente inexistente; predomina, a maioria das vezes, a descrição e “colagem” da informação em detrimento da sua incorporação e desenvolvimento numa argumentação estruturada, verosímil e lógica, devidamente encaminhada em direcção a uma conclusão; a progressão “lógica” falha, frequentes vezes, o que acaba por comprometer a clareza, a coesão e a coerência das produções escritas; os participantes mostram-se, de um modo geral, muito pouco analíticos, no que respeita à informação recolhida; os organizadores textuais lógico-argumentativos que ligam os argumentos à conclusão (disjunção, causa, oposição, exemplos...) são muito pouco utilizados; etc. Além disso, observa-se, em certos textos produzidos, uma certa incoerência, e, até mesmo, nalguns casos, uma contradição interna, e alguma anarquia na enunciação dos argumentos, assim como a acumulação frequente de elementos consecutivos não ligados entre si, como tivemos a oportunidade de mostrar.

Estes resultados não deixam de ir ao encontro dos apurados, por exemplo, em diversos estudos já feitos acerca da problemática da coesão e da coerência nos textos argumentativos produzidos por alunos (*vide* cap. I, p. 55).

De referir ainda que, no que diz mais directamente respeito à progressão temática, observámos, num número relativamente significativo de produções escritas, não raras vezes, uma certa ausência de progressão e/ou continuidade e rupturas frequen-

tes entre as informações, geradoras de encaixes forçados e, até mesmo, deslocados da informação, como já referímos. Alguns TA acabam, desta forma, por perder coerência, a esse nível, caracterizando-se, ao mesmo tempo, por uma dialéctica/construção argumentativas pouco definidas.

Relativamente à organização da informação do texto argumentativo propriamente dito, nota-se, na generalidade dos TA elaborados, a ausência do testemunho, da citação, do exemplo, estratégias argumentativas susceptíveis de ser marcadas pela autoridade (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Regista-se, assim, uma nítida derresponsabilização do locutor face ao seu próprio discurso, num número ainda bastante elevado de produções escritas.

Por outro lado, algumas ligações intra e interfrásicas (entre os parágrafos, sobretudo) que asseguram a coesão textual são ainda deficitárias nalgumas produções. Assim, estando a coesão e a progressão temática intimamente dependentes uma da outra na tessitura textual, a última, à semelhança da primeira, acaba também por falhar, num número significativo de escritos. Na verdade, como afirmam Charaudeau e Maingueneau (2002), «tout texte présente un équilibre entre les informations présumées et des informations reprises de phrase en phrase, sur lesquelles les nouveaux énoncés prennent appui (principe de *cohésion-répétition* assuré par les thèmes), d'une part, et l'apport d'informations nouvelles (*principe de progression* assuré par les rhèmes), d'autre part.» (Charaudeau & Maingueneau, 2002:99).

Estes resultados coincidem com o que já foi apurado noutros estudos. Como sublinham Cornoldi e Oakhill, «common experience, logical tradition, and any straightforward analysis of argumentative discourse all indicate that people make mistakes sometimes due to inadequate information, sometimes due to inadequate reasoning, and sometimes due to a complicated mixture of these.» (Cornoldi e Oakhill, 1996:235). É assim que Murray e Kirton (2006) descrevem as dificuldades dos alunos do ensino superior, no que toca à organização da informação do texto argumentativo escrito:

«Many students have difficulty not just in structuring a sentence, but in structuring paragraphs or essays as a whole. They seem to have had very little experience of writing. In consequence, their essays are often incoherent not only at the level of the sentence but also in their overall argument. Absent, in many cases, is any sense of confident fluency, of knowing how to mount an argument, how to articulate it with clarity and consistency, and how to see it through to a decent conclusion without clattering off the rails and down the embankment to end in a heap of splintered metal and spinning wheels. In brief, poor use of language equates with poor thinking. Language is power and without the ability to use it well, students are rendered impotent. The disadvantaged remain firmly disadvantaged.» (Murray & Kirton, 2006:8).

Da mesma forma, se tivermos em conta que o conceito de texto assenta num «conjunto no limitado de frases (n secuencias) dotadas de coherencia, sentido y completez» (Angulo, 2001:11), sendo, assim, um «producto conexo, cohesivo y coherente» (*Idem*) e um acto semiótico de cariz holístico, com uma estrutura sequencial essencialmente heterogé-

nea, onde diferentes módulos e subsistemas interagem permanentemente (*Idem*:12), facilmente se conclui que uma boa parte dos alunos que participaram no nosso estudo falha também bastante na construção da textualidade argumentativa propriamente dita deste tipo de texto.

Procuramos ver, já a seguir, se esta mesma construção poderá, de alguma forma, beneficiar com o uso do Grapher do Scale, ferramenta especialmente concebida para auxiliar os alunos na hierarquização e organização dos argumentos.

### 4.3 Organização e sistematização dos argumentos no GRAPHER

Estudos realizados comprovam que a representação esquematizada do raciocínio lógico poderá potenciar a elaboração de uma argumentação mais sólida (Loureiro, 2007).

Assim, apresentando-se o Grapher como uma espécie de anotação e sistematização on-line de parte da informação do texto argumentativo, pela organização e esquematização dos argumentos que contempla, julgámos vantajoso e pertinente observar até que ponto esta ferramenta do Scale poderia contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa, no ensino superior, ao nível da planificação textual, principalmente<sup>189</sup>.

De sublinhar que apenas quinze alunos trabalharam nesta ferramenta, tendo um deles, o participante a8, faltado à sessão. Todos os gráficos produzidos foram gravados e guardados. No entanto, devido à impossibilidade de acesso ao módulo *Replay*, acabaram por se perder os registos do trabalho de três dos alunos que participaram na tarefa. Assim, se contarmos com o aluno que faltou, acabámos por não dispor dos dados relativos aos participantes a2, a4, a8 e a15 para esta actividade.

Na análise dos diagramas, interessou-nos, essencialmente, observar não tanto o nível de aprofundamento da argumentação, mas, antes, a gestão e o equilíbrio conseguidos entre a argumentação e a contra-argumentação (uma das lacunas detectadas nas produções escritas), bem como a forma como os alunos organizavam, sistematizavam e relacionavam os diferentes argumentos. Para isso, tivemos em consideração os seguintes movimentos contemplados pela ferramenta Grapher: “creates a link” (cria uma ligação), “creates an arrow (cria uma seta), “is pro” (é a favor), “is against” (é

<sup>189</sup> Para relembrar os moldes em que a actividade foi proposta aos alunos, *vide* cap. II, p. 115.



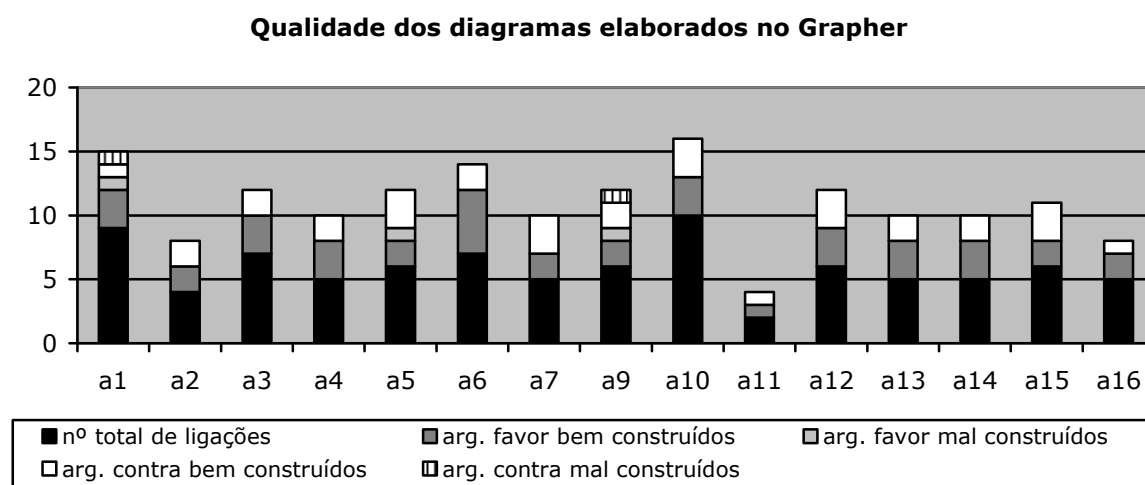
contra). O grau de qualidade dos diagramas variou de aluno para aluno, como ilustra o quando a seguir:

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	a13	a14	a15	a16
E	x		x			x		—	x	x						
PE		x		x	x		x	—			x	x	x	x	x	x
D	56	*	82	*	60	91	44	—	55	94	70	46	19	38	*	31

**Quadro 10** – Qualidade e duração da esquematização/hierarquização dos argumentos nos diagramas on-line, por aluno

E – elaborada; PE – pouco elaborada; D – duração da interacção em minutos

Como mostram os valores acima, os diagramas pouco elaborados (PE) predominam, tendo apenas um terço dos quinze alunos que participaram na tarefa – os participantes a1, a3, a6, a9 e a10 – construído diagramas mais elaborados (E), como ilustra mais este gráfico:



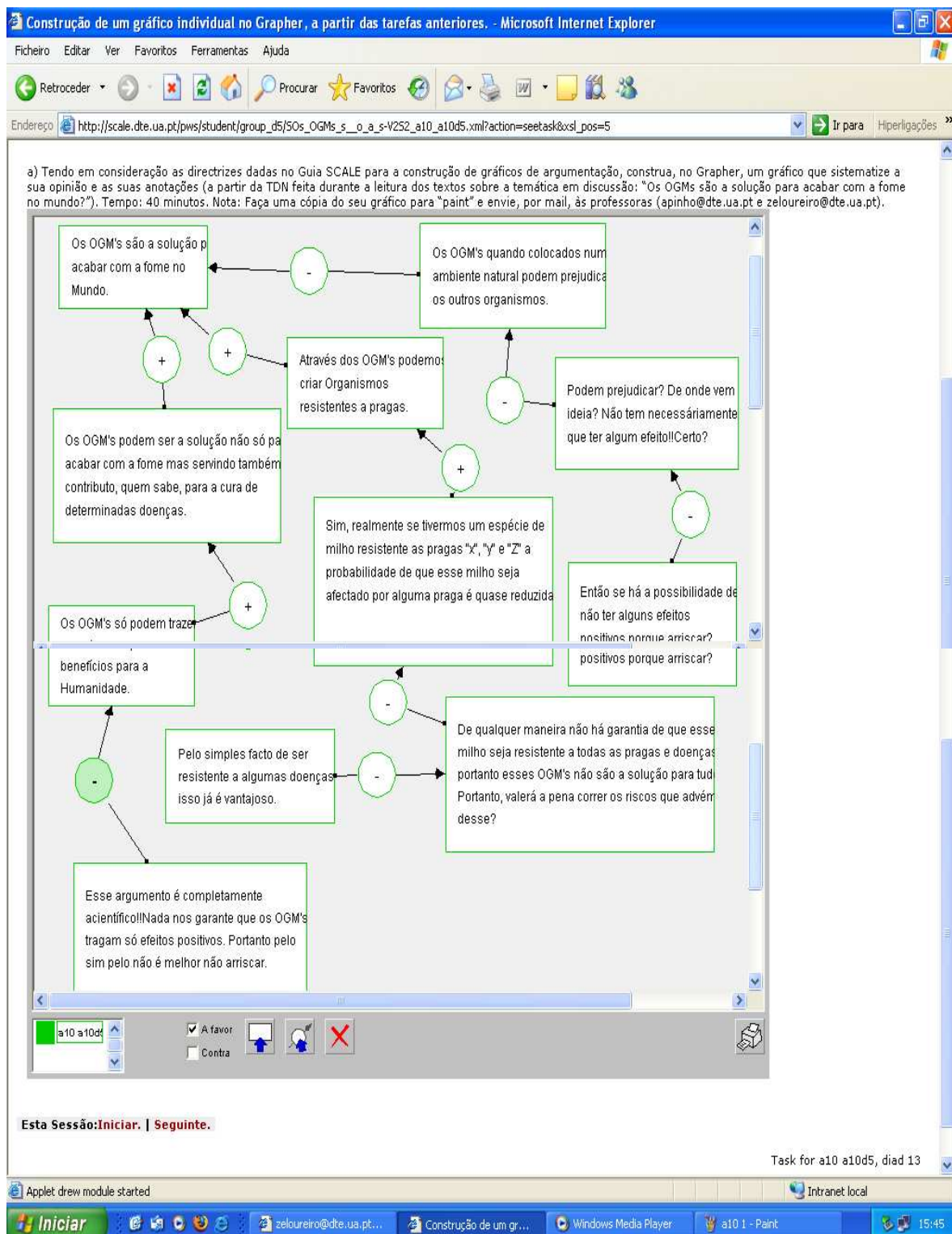
**Gráfico 58** – Qualidade dos diagramas elaborados no Grapher do Scale<sup>190</sup>

De notar que todos os diagramas elaborados pelos alunos confrontam os dois lados da argumentação: argumentos contra e argumentos a favor. Na maioria dos casos, no entanto, desse confronto não resulta uma posição visivelmente assumida pelo aluno em relação ao assunto em discussão, uma vez que o número de argumen-

<sup>190</sup> Por argumentos mal construídos entendemos “argumentos” que não o são, de facto. É o caso, por exemplo, de meras reflexões, asserções, etc., que acabam por ser, erradamente, encaradas como argumentos, como sucede no diagrama construído pelo participante a1, em que as expressões “Mas os cientistas terão de pensar nos prós e contras...”, “Países com problemas políticos” são vistas como argumentos a favor.

tos a favor e contra acaba por ser exactamente igual (a2, a5, a10, a11, a12) ou com um diferencial mínimo (a3, a4, a7, a13, a14, a15, a16), como mostra o gráfico. Em contrapartida, nos diagramas elaborados pelos participantes a1 e a6, é já notório o assumir de uma posição, com tendência, neste caso, para os argumentos a favor.

Os diagramas mais complexos têm, de uma forma geral, um número mais elevado de ligações, níveis superiores de aprofundamento da ideia principal e, ao contrário dos diagramas menos trabalhados, ricos em reflexões diversas, contemplando, nalguns casos, contra-argumentos (a1, a9, a10, a13). Estes diagramas mais elaborados parecem, assim, reflectir uma reflexão e raciocínio mais aprofundados, como é, por exemplo, o caso do diagrama construído pelo participante a10, que representamos a seguir:



**Figura 8** – Diagrama elaborado pelo participante a10 no Grapher do Scale

Observamos que este diagrama, o mais elaborado de todos, é bastante profícuo em contra-argumentos, comentários e reflexões. Além disso, estão também presentes diversos graus de aprofundamento da argumentação, ao contrário da maioria

dos diagramas, onde os argumentos se ficam pelo primeiro nível. Ou seja, os argumentos aí estão directamente ligados à ideia principal, não sendo, por isso, mediados por mais argumentos e/ou contra-argumentos, como sucede os argumentos de níveis superiores.

Com efeito, uma análise mais atenta permite observar que, de entre os quinze diagramas construídos, nove (a2, a4, a5, a7, a11, a12, a15, a16) contemplam apenas ligações directamente ligadas à ideia principal em discussão (*vide supra*, gráfico 58). De sublinhar ainda que se regista uma média de seis ligações por diagrama, variando entre um mínimo de duas (a11) e um máximo de dez (a10).

Terá interesse analisar o modo como os alunos trabalharam a informação on-line e off-line terá interesse, uma vez que isso vai permitir apurar se, ao nível de alguns dos aspectos que temos vindo a analisar, se registam diferenças e quais entre os desempenhos dos participantes, em ambos os ambientes de trabalho.

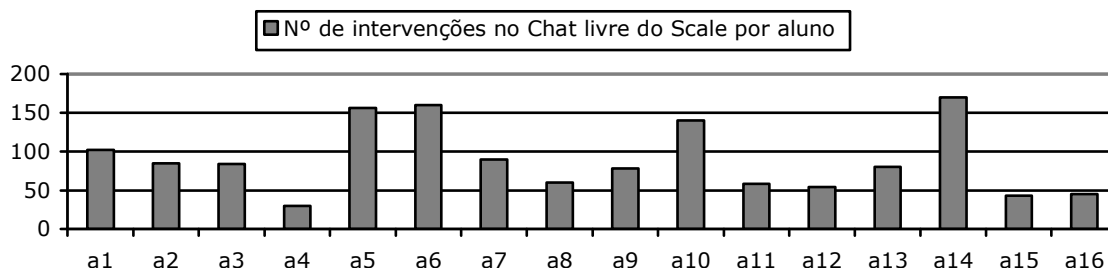
#### **4.4 Desempenho on-line e desempenho off-line: alguns encontros e desencontros**

A possibilidade de “O ambiente de aprendizagem Scale (complementado pelo Blackboard) e o trabalho colaborativo on-line poderem vir a ser eficazes para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita no ensino superior” é uma das hipóteses subjacentes ao presente estudo, como já havíamos referido no capítulo II. Para isso, propusemo-nos “analisar de que modo os procedimentos de TDN e de representação gráfica, em ambiente Scale, têm implicações no desenvolvimento da competência argumentativa, ao nível da planificação textual”, verificando, ao mesmo tempo, “o contributo do trabalho colaborativo e do ambiente on-line, nomeadamente da plataforma Scale, para o processo de organização da informação do texto argumentativo escrito”. É o que prouramos ver, já a seguir.

##### **4.4.1 Desempenho on-line (Chat, Grapher, forum)**

Analisemos, primeiro, o desempenho de cada um dos participantes, em ambas as actividades realizadas no Scale, isto é, o debate no Chat livre do Scale e a construção do gráfico individual no Grapher.

Os resultados extraídos da primeira actividade permitem-nos ver que os alunos a5, a6, a10 e a14 foram os mais interventivos no Chat, como mostra o gráfico abaixo, situando-se bastante acima da média das intervenções dos dezasseis participantes, que é de cerca de oitenta e nove contributos por aluno.

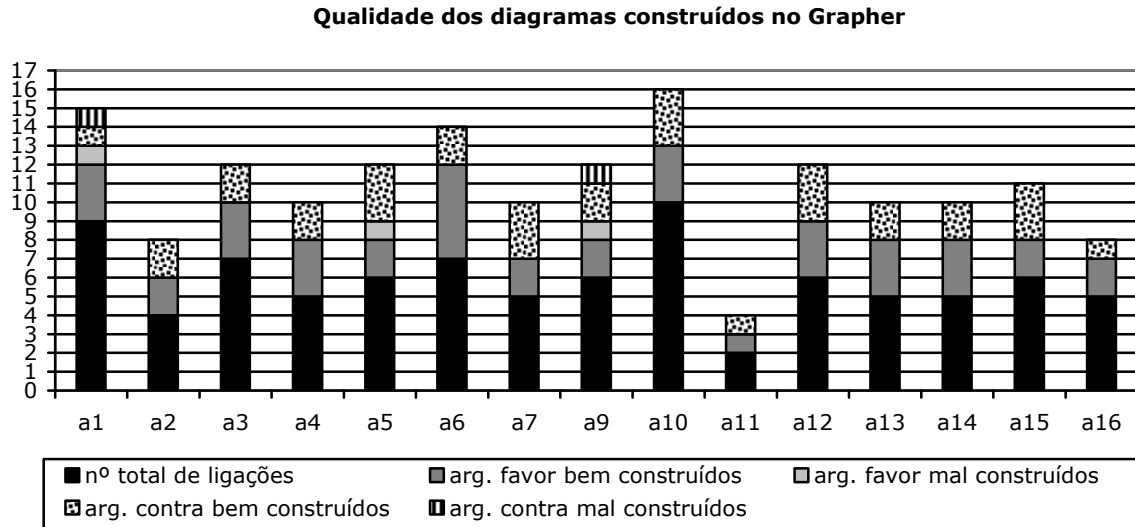


**Gráfico 59** – Desempenho on-line: nº total de intervenções, por aluno, no Chat livre do Scale

Em contrapartida, os participantes a4, a8, a11, a12, a15 e a16 foram os que menos contribuíram para a discussão on-line. Curiosamente, no questionário 1, respondido à entrada, a maioria desses alunos já havia mostrado uma especial preferência pelo trabalho individual on-line em detrimento do trabalho em pares. É, por isso, possível que esta apetência tenha, em parte, influído nos resultados apurados em ambas as actividades realizadas na plataforma Scale.

Na verdade, se confrontarmos a actividade de discussão, no Chat livre do Scale, com a que diz respeito à construção dos diagramas no Grapher, verificamos que os desempenhos de cada um dos alunos nem sempre coincidem numa e noutra tarefas, ao nível da proficiência.

É o caso dos participantes a5 e a15, que têm uma participação inferior na construção dos diagramas, quer ao nível do tempo dedicado à actividade quer no que se refere à qualidade do trabalho produzido, ao contrário do que acontece com os alunos a6 e a10, que acabam por manter um bom nível de dedicação e desempenho (à semelhança do que se passa com a prestação no Chat) na construção dos diagramas, como mostra este outro conjunto de resultados:



**Gráfico 60** – Qualidade dos diagramas elaborados no Grapher do Scale

Por outro lado, uma comparação entre os gráficos 59 e 60 permite verificar que, de entre os alunos que menos participaram no Chat, o participante a10 foi um dos que melhor trabalhou a construção do diagrama.

De referir ainda que os alunos a1, a4 e a9, sobretudo, com um desempenho menos bom no Chat, acabaram por ter uma prestação bastante mais positiva na construção do diagrama, como se mostra acima.

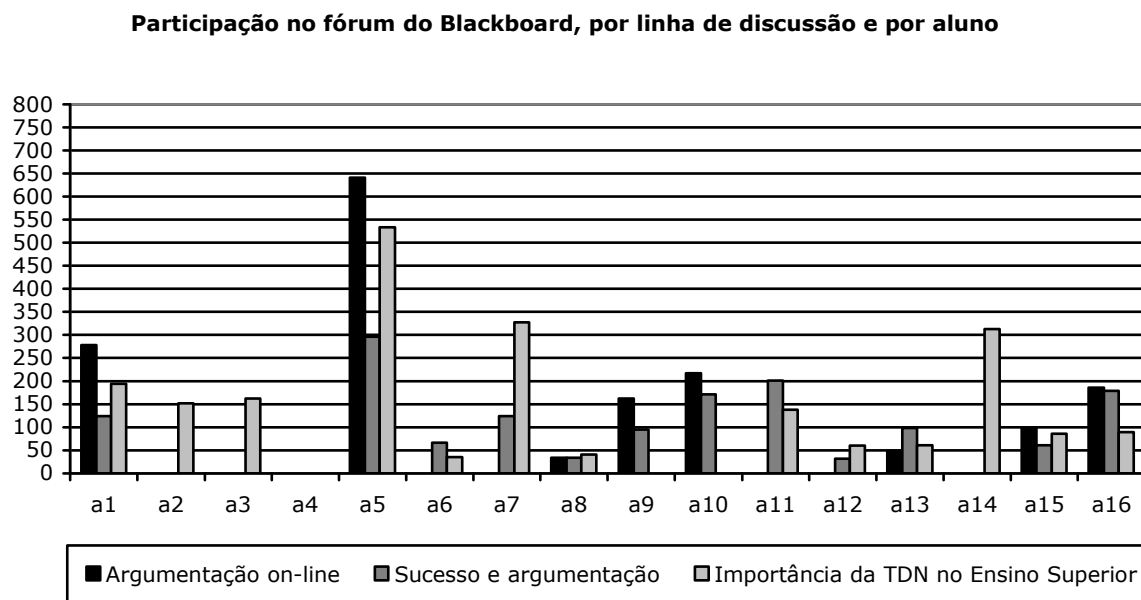
O que temos vindo a constatar, a partir do confronto entre os níveis de desempenho em ambas as actividades on-line, poderá, em parte, ficar a dever-se ao facto de alguns alunos se adaptarem e aderirem melhor ao trabalho em pares e/ou em grupo do que outros.

Por outro lado, nalguns casos, a diferença de resultados que se regista nestas duas actividades on-line poderá ainda explicar-se por uma eventual maior ou menor adesão ou maior ou menor à vontade dos alunos em trabalhar com cada uma das ferramentas – Chat e Grapher – implicadas em ambas as tarefas.

É o caso, por exemplo, dos alunos a1 e a10, autores e dois dos melhores desempenhos no Grapher a que parece não ser alheia a especial adesão e apetência destes dois participantes para trabalhar com esta ferramenta do Scale, como revelam os comentários afixados no fórum do Blackboard: «Gostei de fazer o esquema (apesar das dúvidas) sobre o tema dos OGM e enumerar elementos a favor e elementos contra. Aí utilizei a informação que conseguimos reter das leituras, mas também enumerei aspectos da minha opinião.» (a1); «Gostei de aprender a trabalhar com o Scale, achei super interessante a construção daquele esquema para argumentar, apresentando os prós e os contras. Considero realmente que é uma forma de argumentar divertida e sobretudo eficaz já que pegando num conceito/questão inicial se podem levantar inúmeros argumentos que

no final darão uma ideia bastante completa do modo como pode ser vista essa questão (de um modo super esclarecedor).» (a10).

No que se refere ao fórum do Blackboard, a participação variou bastante de aluno para aluno, como se mostra a seguir:



**Gráfico 61** – Nº total de contributos em palavras, por linha de discussão e por aluno, no fórum do Blackboard

Assim, e de acordo com estes valores, o aluno a5 participou com um total de 1471 palavras, nas três linhas de discussão do fórum – “Argumentar on-line”; “Sucesso e argumentação”; “Importância da TDN no ensino superior” –, de longe o maior de todos os contributos; a participação mais pobre foi a do participante a12 com 92 palavras apenas. De notar também que o aluno a4 foi o único a ter uma prestação nula no fórum, não tendo participado em nenhuma das três linhas de discussão. Por outro lado, os alunos a1, a5, a8, a13, a15 e a16 participaram na discussão assíncrona dos três temas, tendo os restantes participado nalgumas delas apenas: os alunos a6, a7, a9, a10, a11 e a12 participaram em duas linhas de discussão; os participantes a2, a3 e a14 contribuíram apenas para a discussão de um tema (o mesmo para todos eles).

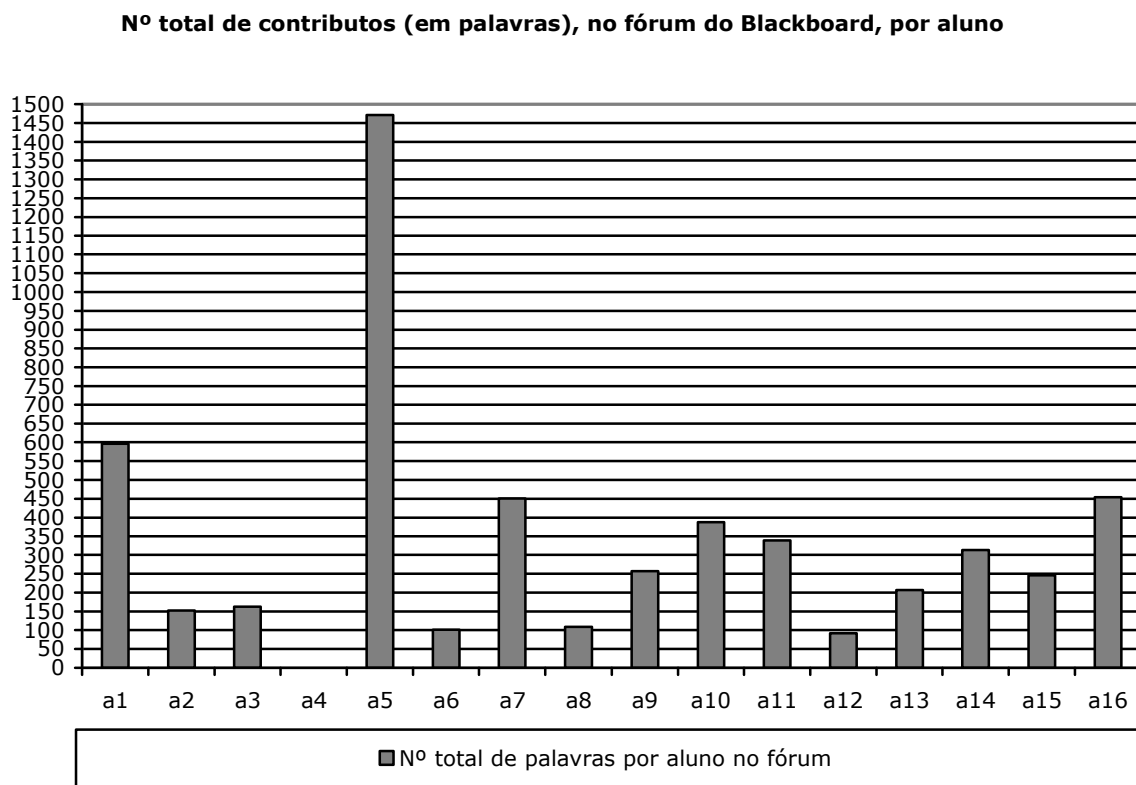
Uma análise mais atenta dos resultados obtidos no fórum permite observar ainda que, de entre as três linhas de discussão, a “Importância da TDN no ensino superior” foi a mais participada com um total de 2192 palavras, logo seguida da linha de discussão “Argumentar on-line”, com 1665 palavras, e de “Sucesso e argumentação”, com 1481 palavras (*vide* anexo 24). É de referir, igualmente, que a primeira

linha de discussão teve apenas a adesão de metade dos participantes, enquanto que as restantes colheram a simpatia de cerca de três quartos dos alunos.

É possível que esta diferença de valores se fique a dever ao facto de o primeiro tema – argumentar on-line – ser, de um modo geral, menos discutido ou conhecido dos alunos, por causa da sua maior especificidade.

Se compararmos, desta vez, a prestação de cada um dos participantes na comunicação síncrona e assíncrona, concluímos que os desempenhos não são, de uma forma geral, coincidentes.

Confrontemos, para isso, o número total de intervenções de cada aluno no Chat (*vide supra*, 59) com os valores abaixo:



**Gráfico 62** – Nº total de contributos (em totalidade de palavras), por aluno, no fórum do Blackboard

Esta análise comparativa mostra que nem sempre os alunos que mais contribuíram para o Chat são os que mais participaram no fórum e vice-versa. Assim, por exemplo, os alunos a1, a11, a15 e a16, três dos participantes que menos participaram no Chat, são dos mais participativos, no fórum, tendo mesmo a prestação de a1 subido exponencialmente. Por outro lado, o participante a6, um dos mais interventivos no



Chat, acaba por integrar o grupo dos menos participativos no fórum do Blackboard, ao passo que os alunos a5 e a7 aumentaram, significativamente, a sua participação do Chat para o fórum, como revela uma comparação mais atenta dos valores, uma vez mais.

Por seu lado, os participantes a4 e a6 registaram uma descida bastante acentuada da participação do Chat para o fórum; os alunos a8, a9, a10 e a13 acabaram por ter uma prestação semelhante em ambas as actividades.

Estes resultados parecem apontar para a preferência e maior apetência de alguns alunos para a comunicação síncrona em detrimento da comunicação assíncrona e vice-versa. No caso deste grupo de participantes, verificamos que a tendência parece dividir-se pelos dois tipos de comunicação, com cerca de um terço dos participantes a aderir a cada um dos dois tipos de comunicação on-line.

Feita a análise dos resultados on-line, passamos, de seguida, a confrontá-los com a prestação off-line, com vista, sobretudo, a apurar eventuais potencialidades do primeiro ambiente de trabalho para o ensino e aprendizagem do texto argumentativo escrito.

#### 4.4.2 Desempenho on-line versus desempenho off-line: uma breve análise comparativa

Se confrontarmos o desempenho on-line com a proficiência off-line, observamos que nem sempre a uma boa prestação on-line corresponde um bom desempenho off-line e vice-versa.

Assim, ao nível da interligação dos argumentos, o participante a3, por exemplo, acaba por ter nos TA uma prestação inferior à do diagrama construído no Grapher do Scale, à entrada do trabalho empírico.

Ao mesmo tempo, a prestação on-line parece não ter contribuído para melhorar os resultados, no teste de saída, uma vez que o TA elaborado por a3 acaba por manter o mesmo nível deficitário que o texto produzido à entrada, no que respeita ao mesmo aspecto ainda. Em contrapartida, a prestação deste aluno melhorou, no que se refere ao uso dos conectores.

É provável que a construção do diagrama tenha tido, aqui, alguma influência, uma vez que, de entre os dezasseis diagramas elaborados, é um dos mais complexos, nomeadamente ao nível das ligações.

Por outro lado, registam-se também alguns casos em que os resultados on-line e off-line acabam por coincidir em termos de qualidade. É o que acontece com os alunos a5, a6 e a10, que têm uma boa participação em ambos os ambientes de trabalho, tanto no que se refere às TDN produzidas, à entrada e à saída do trabalho empírico, como no que diz respeito à interligação e expressão dos argumentos, ao uso dos conectores e à organização da informação (construção, divisão e interligação dos parágrafos, sobretudo), principalmente.

De destacar ainda o caso de a14, que, com uma das melhores prestações globais on-line, regista, ao nível da construção argumentativa, uma melhoria significativa da qualidade dos TA à saída da experiência.

Com o aluno a14 sucede o inverso. Ou seja, regista-se uma descida geral acentuada da qualidade do TA elaborado por este aluno, cujo desempenho on-line acaba, igualmente, por ser um dos piores. Tendo em conta aquilo que temos vindo a sublinhar, esse resultado poderá indiciar, de certa forma, alguma influência positiva das actividades realizadas on-line.

Por outro lado, a8, a11 e a12, três dos alunos com as piores prestações on-line, em ambas as tarefas, como ilustram os dois gráficos atrás, foram os participantes que, de um modo geral, produziram escritos com melhor qualidade.

O participante a16, por seu lado, com um baixo desempenho on-line, foi dos alunos que mais desceu a qualidade dos escritos, depois do trabalho empírico, nomeadamente no que diz respeito à expressão e interligação dos argumentos, o que pode, uma vez mais, ficar a dever-se ao facto de o aluno ter trabalhado com dois textos, à saída da experiência, ao invés de um, como havia acontecido à entrada.

O aluno a15, com um desempenho razoável na construção do diagrama on-line, acaba por ter uma prestação negativa nos escritos produzidos à entrada e à saída do trabalho empírico, principalmente no que concerne a anotação e expressão dos diversos elementos constitutivos do texto argumentativo, a expressão/ interligação dos argumentos e a divisão/interligação dos parágrafos, registando-se apenas uma melhoria na qualidade da construção dos parágrafos, após o trabalho empírico. Além disso, apesar de, da entrada para a saída do trabalho empírico, ter uma melhoria de desempenho, nas TDN, ao nível da sustentação dos argumentos, o aluno a15 é também um dos que gere com maior dificuldade e menos respeita a informação recolhida nos TF.

Como acabámos de ver, registam-se muitas diferenças entre as prestações on-line e off-line, sendo os desempenhos raramente coincidentes em termos de qualidade nos dois ambientes de trabalho. Por outro lado, os resultados mostram que, de um modo geral, o trabalho on-line parece não ter influído muito na melhoria da qualidade

das produções escritas elaboradas pelos alunos, após o trabalho empírico, registrando-se apenas um ou outro casos em que essa situação se verifica.

Em contrapartida, parece que as ferramentas Scale tiveram um impacto bastante mais positivo, ao nível metacognitivo, sobretudo, como o atesta a relação que a maioria dos alunos criou com a plataforma.

## **4.5 Relação dos alunos com as Plataformas**

«It is important to identify the most useful criteria for deciding on the potential of new Technologies. Cost is obviously one important criterion, and learning effectiveness another. But there are other equally important factors, such as availability to students, user friendliness and the organizational environment.» (Bates, 1999:178).

Após o trabalho empírico, recordamos, foi aplicado um questionário on-line que visava apurar a relação criada, no decurso do trabalho empírico, entre os participantes e as plataformas Scale e Blackboard, ao nível, sobretudo, do ensino-aprendizagem da TDN e do texto argumentativo escrito.

Passamos a expor, a seguir, os resultados. Começaremos pela análise da relação dos participantes com a plataforma Scale, logo seguida do Blackboard, usado mais como ambiente de suporte.

### **4.5.1 Scale: que utilidade para a TDN e para o texto argumentativo escrito?**

Em relação à plataforma Scale, cerca de metade dos indivíduos respondeu que, de entre as três ferramentas usadas, foi o Grapher aquela que mais ajudou na TDN, por contribuir, sobretudo, para a construção de ideias mais esquematizadas, sintetizadas e compreensíveis («Porque podíamos esquematizar as nossas ideias com mais facilidade e de maneira a que fosse mais compreensível para quem as lê.» - a1; «Porque possibilitou sintetizar as ideias-chave.» - a12) e por facilitar a selecção e organização da informação («Os gráficos que fizemos permitiram colocar nos locais apropriados as informações mais importantes e pertinentes.» - a3; «Acho que é um ótimo modo de esquematizar a tomada de notas, de um modo organizado e de acessível

acesso e compreensão a todos.» - a10). Alguns alunos afirmaram ainda que o Grapher facilitou as anotações, por ser muito fácil de usar e por ter ajudado a estruturar as ideias: «É muito simples e permite mais liberdade na tomada de notas» (a7); «Porque ajudou-nos a estruturar as nossas ideias.» (a5).

Em relação ao Chat livre, cinco participantes acrescentaram que a ferramenta os ajudou na TDN, uma vez que facilitou muito, segundo eles, a troca de informação («Pois permite mais facilmente a troca de ideias.» - a2; «Era livre e podíamos dizer o que queríamos ao nosso par, ficando as ideias mais claras.» - a9; «Já que é possível interagir directamente com outras ideias, pessoas, para além de ser possível o confronto de ideias de forma mais rápida, direccionada e pessoal.» - a16), tendo, ao mesmo tempo, possibilitado o esclarecimento de dúvidas acerca desta escrita («Porque era uma maneira mais livre de comunicar permitindo tirar dúvidas acerca da tomada de notas» - a4).

Quanto à outra ferramenta, o Alex, apenas três indivíduos acharam-na vantajosa para as anotações, dado que possibilitou o comentário do Grapher: «Porque nos serviu para fazer uma tomada de notas "online", se bem que por escrito é bem mais fácil, mas aqui pudemos discutir as nossas ideias.» (a14); «Porque para além de mostrar o gráfico podemos comentá-lo.» (a15).

Questionados, desta vez, a propósito das ferramentas Scale que mais dificultaram a TDN, o Alex foi a mais apontada, por, no entender dos participantes, ser, para além de confuso e complicado de usar, demasiado condicionado pelos modelos (“templates”): «O Alex foi para mim o mais complicado uma vez que por vezes se tornava confuso por ter o texto pré-definido. O facto de termos que ir ver sempre as afirmações que estávamos a refutar ou a concordar também se tornava confuso uma vez que tínhamos sempre que ir ver o número da afirmação atrás.» (a3); «Como tínhamos textos pré-definidos ao qual tínhamos que respeitar e utilizar para começar a conversa tornou-se um pouco mais complicado porque às vezes não tínhamos a frase inicial que gostaríamos de ter. Tudo isso dificultou um pouco a discussão.» (a5); «[...] condiciona demasiado as interações por causa das frases pré-definidas, confuso, limitado ao nível da discussão.» (a13). O aluno a13, ainda a propósito das três ferramentas usadas no estudo empírico, acrescenta o seguinte: «Acho que nenhum deles dificulta a aprendizagem da tomada de notas, uma vez que cada um tem uma funcionalidade diferente, mas ao mesmo tempo bastante útil. Particularmente, eu gostei do Chat, que era onde trocávamos ideias com o nosso parceiro e do Grapher. Acho que são ferramentas úteis para os estudantes.»

Ainda no âmbito das ferramentas Scale, os alunos revelaram uma nítida preferência pelo Chat livre em detrimento do Chat estruturado, Alex, o que não é de estranhar, se pensarmos que, para além de este último ser como uma ferramenta complexa e limitada a alguns níveis, pelos participantes, estes acabam também por estar bastante mais familiarizados com o primeiro.

Muitos indivíduos reconheceram ainda que o Scale promoveu, ao mesmo tempo, a aprendizagem individual e colaborativa, uma vez que permitiu fazer as anotações e confrontá-las com os colegas («O Chat facilitou a aprendizagem colaborativa porque podíamos con-

versar com a nossa colega ao ponto de irmos confrontando as ideias e tomando algumas decisões.» - a5; «O Alex e o chat promovem uma aprendizagem colaborativa, uma vez que facilitaram a troca de ideias.» - a9), possibilitando, dessa forma, uma melhor gestão da informação. Por seu lado, os participantes a1 e a16 reconheceram muitas das potencialidades do Grapher para a aprendizagem: «O grapher permite que façamos os nossos próprios esquemas, ou seja estamos a desenvolver a nossa capacidade de síntese e ao mesmo tempo permite-nos avaliar os conhecimentos que detemos sobre o assunto.» (a1); «O grapher promove a aprendizagem autónoma mas ao mesmo tempo pode promover a aprendizagem colectiva, uma vez que dá para trabalhar sozinho ou em grupo, elaborando pequenos comentários e tomadas de notas, servindo quase como um mapa conceptual.» (a13); «O Grapher é mais colaborativo já que se consegue trabalhar em grupo de forma interactiva e também pelo facto de se conseguir ver os resultados, do trabalho, dos elementos do grupo à medida que cada um vai trabalhando.» (a16).

Por outro lado, como seria de esperar, a ferramenta do Scale que, na opinião dos participantes, mais se prestou ao trabalho colaborativo foi o Chat livre, porque permite a troca de ideias e opiniões de uma forma mais livre que o Chat estruturado, o Alex, ferramenta que colheu apenas quatro opiniões favoráveis em relação ao mesmo aspecto.

Já no que se refere ao estímulo da aprendizagem individual pelo Scale, o Grapher é a ferramenta mais citada (9), logo seguida do Chat livre (5), sendo o Alex referido por um participante apenas.

No entender de alguns alunos, o Grapher promove, sobretudo, um trabalho autónomo, dado que, para além de possibilitar a realização de tarefas individuais, ajuda a construir esquemas pessoais de organização da informação («O Grapher permite que façamos os nossos próprios esquemas, ou seja estamos a desenvolver a nossa capacidade de síntese e ao mesmo tempo permite-nos avaliar os conhecimentos que detemos sobre o assunto» - a1) que facilitam a compreensão («Eu realmente gostei do Grapher...!! Quanto ao Grapher é bastante útil. A informação aparece sob a forma de esquema...sendo de fácil leitura vertical e horizontal.» - a10) e ajuda a avaliar conhecimentos prévios acerca do tópico em discussão, contribuindo ainda para o desenvolvimento da capacidade de síntese.

Em relação a eventuais vantagens das ferramentas do Scale para a aprendizagem do texto argumentativo escrito, mais concretamente no que respeita à identificação e à organização dos diversos elementos constitutivos do texto argumentativo (tese, problema, argumentos, contra-argumentos, exemplos ...), a maioria dos participantes defendeu que o Grapher é a ferramenta que mais contribui nesse sentido.

Assim, grande parte dos alunos entendeu que o Grapher facilita a organização e a distinção entre os argumentos a favor e os argumentos contra: «O grapher permitiu de uma forma mais ordenada colocar os argumentos a favor ou contra o caso que estávamos a analisar. Esta tarefa foi assim facilitada através da construção de um gráfico.» (a3); «Gostei principalmente do grapher,

que me ajudou imenso a estruturar e a organizar as ideias.» (a5); «Completamente!!!! A informação aparece de tal modo bem organizada que é bastante fácil entender o tema sobre o qual se está a argumentar...os prós e os contras desses prós...e os prós desses contras....conseguimos ter sempre acesso aos dois lados de cada argumento, o que é ótimo!!!» (a10); «O Grapher sem dúvida que promove a identificação dos demais argumentos e contra-argumentos, uma vez que, como já referi, funciona como um género de mapa conceptual [...] com os nossos pontos de vista e com as nossas tomadas de notas. Não se baseia apenas nas palavras-chave.» (a13); «[...] porque pomos em prática aquilo que queremos transpor para a tomada de notas mas de forma mais esquematizada, o que ainda é melhor.» (a14); «Pois através do esquema é mais fácil organizar as ideias.» (a16). Os alunos parecem, pois, ser unânimes em reconhecer que o Grapher é uma ferramenta muito útil e vantajosa para a aprendizagem de uma melhor gestão e equilíbrio entre a argumentação e a contra-argumentação, ajudando, ao mesmo tempo, a compreender melhor as temáticas em discussão.

O Grapher (“um género de mapa conceptual”) é, assim, encarado pelos participantes como uma espécie de TDN on-line («[...] a ferramenta que eu mais gostei do SCALE foi a do Grapher. Achei super interessante poder esquematizar on-line tudo o que tinha percebido dos textos que li. [...] adorei esta actividade, achei-a muito enriquecedora, pois ajudou-me a estruturar as ideias do texto de uma forma um pouco divertida. Aqui aprendi que um tomada de notas não tem que ser em texto, pode ser em esquema, e este por sua vez facilita a leitura e a compreensão pois num só esquema podemos apresentar os prós e os contras do tema que estamos a abordar.» - fórum/a5)<sup>191</sup>, que facilita a identificação, organização e desenvolvimento dos diferentes elementos argumentativos, nomeadamente os argumentos a favor e contra, acabando por ser uma ajuda preciosa na construção do texto argumentativo escrito, como observa o participante a10, no fórum do Blackboard:

«Gostei de aprender a trabalhar com o Scale, achei super interessante a construção daquele esquema para argumentar, apresentando os prós e os contras. Considero realmente que é uma forma de argumentar divertida e sobretudo eficaz já que pegando num conceito/questão inicial se podem levantar inúmeros argumentos que no final dão uma ideia bastante completa do modo como pode ser vista essa questão (de um modo super esclarecedor).»

No entender de um número mais reduzido de indivíduos, o Chat livre do Scale permite, através da discussão com o par, ter uma melhor noção dos argumentos a favor e contra e aprender e ajuizar melhor acerca da forma mais eficaz de organizar a informação do texto argumentativo escrito: «Gostei do chat que me ajudou a construir algumas regras para a elaboração do texto argumentativo, a dar a minha opinião e a pensar no que fazia.» (a5);

<sup>191</sup> «Achei muito útil a construção do gráfico, no GRAPHER, pois permitiu construir um mapa de ideias bastante coerente e coeso! Esta forma de fazer um mapa de ideias é bastante aliciante, pois permite-nos organizar melhor as ideias que queremos transmitir, e, assim, fazer com que os outros também percebam, correctamente, quais ideias e os argumentos contra e a favor que queremos transmitir.» - fórum/a16; «Considero o SCALE uma plataforma muito útil!! Principalmente o grapher...acho que é um meio ótimo para organizar uma boa tomada de notas.» - a10; «Adorei ter trabalhado com o grapher, uma vez que este nos permite criar um mapa de conceitos bastante educativo e, para além disso, permite fazer diversos comentários, análises críticas...etc... É fácil de trabalhar e é muito bom para a nossa tomada de notas!!!!» - fórum a13; «[...] facilita na tomada de notas em computador, porque a forma de escrita é bem esquematizada e explicitada.» - a14; «Gostei muito de construir o gráfico, no Grafer, pois ajuda-nos a obter um mapa de ideias bastante organizado com as ideias a favor e contra bem definidas.» - fórum/a15).

«Na discussão com a minha colega, deu para ter uma maior noção dos argumentos a favor e contra.», «Na discussão com a minha colega consegui aperceber-me se a organização dos meus argumentos estava bem ou mal conseguida.», «O facto de discutirmos a tomada de notas no scale ajudou bastante a realizar o texto argumentativo.» (a9); «O Chat facilita neste aspecto [organização dos elementos argumentativos]<sup>192</sup>...em contacto com o outro (a nossa díade) podíamos juntos encontrar os elementos mais importantes e reflectir sobre o modo como os colocaríamos no próprio texto futuro.» (a10). O trabalho colaborativo que esta ferramenta possibilita é encarado pela maioria dos alunos como uma mais-valia para a aprendizagem do texto argumentativo escrito.

Quando comparado com o Chat livre, o Alex, bastante confuso, na perspectiva de um número ainda significativo de participantes, revela-se muito diferente, como refere o participante a9: «Quero ainda afirmar que o chat livre foi mais fácil de usar do que o da última sessão [Alex], pois este último era um pouco complicado de utilizar e não nos permitia falar tão livremente. Ficámos um pouco restritos.»

Com efeito, a análise das interacções no *Replay* mostra que a diferença mais importante tem a ver com um menor desafio e a ausência de ciclos mais alargados de explicação, mais frequentes no Chat livre ou no fórum. Sendo as interacções, no Alex, orientadas por uma série de modelos previamente definidos, se, por um lado, tornam a interacção mais orientada e organizada («[...] aquilo que mais me agradou neste chat foi a enumeração das afirmações pois ajudou-nos imenso no encadeamento das ideias, ou seja da argumentação.» - a5; «[...] o facto de podermos assinalar de um modo simples que questão estamos a comentar (nº) facilita um pouco o processo de leitura e de compreensão, uma vez que evita que quem lê perca o rumo da conversa.» - a10), acabam, por outro lado, por conduzir os alunos a uma menor espontaneidade, o que empobrece as explicações e inibe, de certo modo, a comunicação e uma reflexão mais aprofundada dos tópicos a debater, como afirmam alguns participantes, no fórum do Blackboard: «[...] o facto de termos modelos predefinidos para a construção e a elaboração de argumentos, dificultou-nos o trabalho, pois por vezes queríamos começar de outra maneira e não dava pois tínhamos que respeitar aqueles modelos.» (a5); «Honestamente, não gostei muito do último "Chat". Acho que é muito complicado ter de pegar em frases feitas que, por vezes, não vão ao encontro do que nós realmente queremos dizer. É muito mais fácil trabalhar num Chat sem restrições, em que a comunicação é muito mais simples.» (a10); «Quanto ao chat [Alex], na troca de ideais com a minha colega, não achei assim tão eficaz até porque já tem aquelas frases definidas e temos de partir daí para falar acerca de algum assunto, o que torna a conversa um pouco confusa.» (a15); «Relativamente ao "chat" achei que este limita-nos bastante, já que temos que usar frases já previamente estabelecidas, o que por vezes torna difícil expormos da forma mais correcta uma ideia ou um argumento.» (a16).

Em contrapartida, alguns alunos, com uma opinião já mais favorável em relação ao Alex, afirmaram que esta ferramenta ajuda, de alguma forma, na identificação e organização dos elementos argumentativos, sobretudo porque apresenta muito vocabulário pertencente à argumentação («O Alex, apesar de ser uma ferramenta que condiciona mui-

---

<sup>192</sup> O parêntesis é nosso.

to as nossas respostas, apresenta bastante vocabulário no que se refere à argumentação.» - a1). O participante a2 defende também que esta ferramenta é mais fácil de usar («É mais claro na sua utilização.»), ao mesmo tempo que permite o contacto com diversos modos de argumentar («O alex permite tomar conhecimento de muitas formas de argumentar [...] sem me estar sempre a repetir.» - a1).

O gráfico abaixo procura resumir a relação entre os alunos e o Scale. Começaremos por analisá-lo, expondo, sempre que oportuno, algumas das respostas abertas, no sentido de consolidar melhor os resultados que vão sendo descritos.



**Gráfico 63** – Avaliação da relação dos participantes com a plataforma Scale à saída do trabalho empírico

Como mostra o gráfico, todos os alunos parecem ter uma opinião positiva acerca do Scale. Segundo eles, para além de ser uma plataforma razoavelmente fácil de usar e com conteúdos compreensíveis, o Scale facilita a interacção, sendo, ao mesmo tempo, útil para a aprendizagem da TDN e do texto argumentativo escrito.

Relativamente à eventual utilidade do Scale para a TDN, dez participantes afirmaram que a plataforma facilitou, de um modo geral, a TDN, acrescentando ainda treze alunos que, provavelmente, não teriam conseguido os mesmos resultados de aprendizagem, se não tivessem usado o ambiente Scale. Apontaram, para isso, várias razões: o Scale, para além de ser um suporte de trabalho motivador («[...] usámos algo diferente e, por isso, mais motivador.» - a16; «[...] o Scale é um bom suporte de trabalho - a15) , facilita a aprendizagem da argumentação e da TDN («O scale ajuda muito na construção da nossa argumentação, uma vez que a conduz e que dá algumas ideias.» - a3; «[...] o scale ajudou-me tanto na tomada de notas como na elaboração do texto argumentativo, e isto tanto individualmente como



em colaboração com a minha colega.» - a5; «Conseguiria, mas não com tanta facilidade. O Scale é uma plataforma bastante útil e que deveria ser utilizada por todos os estudantes, uma vez que nos permite a elaboração da TDN de uma forma lúdica, educativa e fácil de trabalhar.» - 13) e ajuda a esquematizar e a discutir as ideias («O scale foi uma ajuda para a esquematização e discussão das ideias fundamentais.» - a14). Apenas dois participantes (a7, a9) afirmaram que os resultados de aprendizagem teriam sido, possivelmente, os mesmos, se não tivessem usado o ambiente Scale, apontando, para isso, alguns motivos: o ambiente Scale é um pouco confuso e tem algumas limitações, ao nível de algumas ferramentas, nomeadamente do Alex.

Por outro lado, como já observámos através no quadro acima, a maioria dos alunos (14 indivíduos) traçou ainda um balanço positivo do Scale, ao nível da aprendizagem da TDN. Praticamente todos os indivíduos apreciaram o trabalho on-line, tendo sido unânimes em afirmar que o Scale os ajudou, de certa forma, a seleccionar e a organizar melhor a informação e, por conseguinte, a elaborar uma melhor TDN. Vejamos, a título de exemplo, algumas das respostas dadas:

«O scale é uma plataforma de fácil acesso, que permite uma boa tomada de notas uma vez que incorpora vários "aspectos" como o chat livre que permitiu a troca de ideias de uma forma mais livre com o colega com o qual nos encontrávamos a trabalhar, o grapher que permitiu uma ordenação mais esquemática das ideias principais e o Alex que nos ajudou na nossa argumentação pois tinha um discurso mais "apoiado".» (a3)

«Considero o SCALE uma plataforma muito útil!! Principalmente o grapher...acho que é um meio óptimo para organizar uma boa tomada de notas.» (a10)

«O Scale é uma plataforma bastante útil e que deveria ser utilizada por todos os estudantes, uma vez que nos permite a elaboração da TDN de uma forma lúdica, educativa e fácil de trabalhar.» (a13)

«O scale ajudou em muito na tomada de notas e também na colaboração entre diádes.» (a12)

Penso que é bastante útil, pois ajuda-nos imenso a organizar ideias não só individualmente como em grupo.» (a16)

Uma análise mais atenta destas e de outras afirmações permite-nos ver que o Scale, para os participantes, facilita a discussão, organização e sistematização da informação do texto argumentativo escrito, uma vez que as suas ferramentas possibilitam a troca de informações com os colegas (Chat livre), o conhecimento de diferentes expressões da argumentação (Alex) e a organização e estruturação da escrita do texto argumentativo (Grapher), consciencializando, ao mesmo tempo, melhor os utilizadores dos diferentes procedimentos a adoptar para a organização e construção do texto argumentativo escrito. Assim, o Scale é também considerado, pela esmagadora maioria dos participantes, uma plataforma útil para aprender a argumentar e a construir o texto argumentativo de um modo mais eficaz:

«O Scale é uma plataforma muito útil para a aprendizagem do texto argumentativo escrito, uma vez que as suas componentes (chat livre, alex e grapher) ajudam na sua construção pois permitem a troca de informação com o colega e deste modo a escrita do discurso argumentativo não está só confinado à nossa opinião mas à opinião de outrém o que se pode revelar frutífero.» (a3)

«Gostei do chat que me ajudou a construir algumas regras para a elaboração do texto argumentativo, a dar a minha opinião e a pensar no que fazia. Tudo isto, é claro, em colaboração com a minha colega. Para além disso também gostei do grapher que como já disse me ajudou a estruturar e organizar as ideias para a escrita do texto argumentativo.» (a5)

«Adorei esta experiência, todas estas ferramentas ajudaram-me imenso a argumentar, tanto individualmente como em conjunto, pois ajudaram-me a confrontar ideias para assim as poder remodelar aumentando as minhas competências. Quando falamos de argumentação normalmente a reacção não é muito boa, pois, como sabemos, argumentar não é fácil. Sei que não para toda a gente mas pelo menos para a maior parte. No entanto, se toda a gente pudesse ter tido esta experiência, acho que iriam mudar de opinião. A argumentação on-line ajudou-me a trabalhar as minhas capacidades e potencialidades de argumentar não de uma forma “maçadora”, mas sim de uma forma muito divertida. Gostei imenso de aprender a utilizar estas plataformas e gostei também de trabalhar com estas professoras.

Quero agradecer às professoras por esta oportunidade que nos deu...!» (fórum/a5)

«O facto de discutirmos a tomada de notas no scale ajudou bastante a realizar o texto argumentativo.» (a9)

«O scale ajuda o no desenvolvimento do texto argumentativo escrito ajudando na organização das ideias chave. Logo o balanço é positivo.» (a12)

Três participantes, contudo, não se mostraram ainda muito seduzidos pelo Scale: «Pode ser produtivo para pessoas que tenham um vasto conhecimento do meio informático, porque para um pessoa que não perceba nadinha acho que se pode tornar confuso.» (a6); «Tem [a plataforma]<sup>193</sup> ainda algumas limitações, mas o balanço que faço é positivo.» (a7); «Não me motivou o suficiente.» (a11).

Os alunos foram ainda unânimes em afirmar que o Scale os ajudou a desenvolver opiniões mais sólidas, a estruturar melhor os seus pontos de vista e a desconstruir argumentos, o que, no entender deles, facilitou muito a compreensão. Afirmaram, em contrapartida, que precisariam de estar mais familiarizados com a plataforma para, dessa maneira, tirar maior proveito das suas potencialidades. Este facto parece não ter impedido, no entanto, que a maioria dos participantes gostasse de trabalhar com a plataforma.

De acordo com os resultados, a relação que os participantes construíram com a plataforma pode considerar-se positiva.

Passamos, já a seguir, a analisar a relação dos alunos com o Blackboard.

---

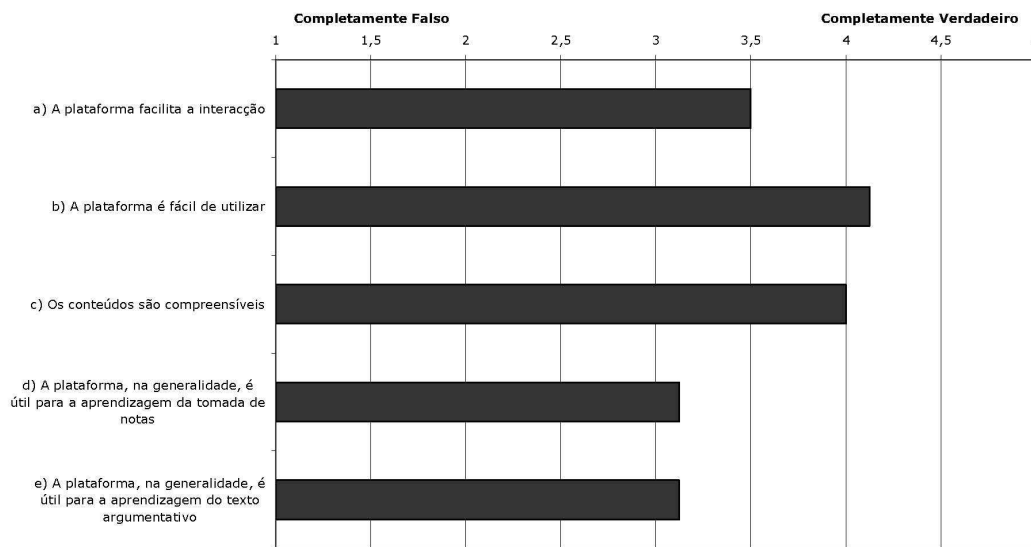
<sup>193</sup> O parêntesis é nosso.

#### 4.5.2 Blackboard: que utilidade para a TDN e para o texto argumentativo escrito?

Embora mais usada como plataforma de suporte, os participantes acabaram também por executar algumas actividades relacionadas com a TDN no Blackboard, devido, sobretudo, ao facto de o Scale não possuir ainda as potencialidades necessárias à sua boa prossecução (*vide* cap. II).

De sublinhar também que, por motivos técnicos inesperados, não foi possível aos participantes consultar as novas versões da TDN no ambiente Blackboard, uma vez que essa funcionalidade acabou por não estar activa, aquando da realização da tarefa, mau grado uma certificação prévia, junto de um dos colaboradores do Cemed, de que tudo estaria operacional. Acabou, assim, por se perder uma parte importante dos dados relativos ao trabalho colaborativo, no âmbito da TDN, nesse ambiente de trabalho. Temos, por conseguinte, de ter isto em conta na descrição e análise dos resultados apurados, tanto no que diz respeito à opinião dos participantes relativamente à utilidade e importância desta plataforma para as anotações como no que respeita às versões finais das TDN propriamente ditas, que acabaram por não beneficiar com o trabalho colaborativo, como seria de esperar.

Talvez, por isso, uma parte dos participantes afirmasse que o ambiente Blackboard havia apenas servido para o envio das novas versões das TDN, não lhe reconhecendo, assim, um papel muito importante para a sua elaboração («Direi que mais ou menos pois a única coisa que fizemos foi guardar os textos no ambiente de trabalho [...]» - a5; «Não. Foi pouco utilizado, foi apenas para enviar a tomada de notas.» - a9; «Não acho que tenha ajudado assim muito...utilizamos ferramentas do Word...não utilizámos nada de novo pertencente a este ambiente.» - a10; «Só o usamos para enviar ou buscar documentos.» - a16) nem para a aprendizagem do texto argumentativo escrito («O Blackboard foi uma plataforma que foi menos utilizada e como tal não acho que tenha contribuído muito para a aprendizagem do texto argumentativo escrito.» - a3), como ilustra o gráfico abaixo:



**Gráfico 64** – Avaliação da relação dos participantes com a plataforma Blackboard à saída do trabalho empírico

Ao mesmo tempo, muitos dos alunos acharam-na uma plataforma fácil de usar e promotora da interação<sup>194</sup>.

Cerca de metade dos indivíduos afirmaram ainda que o Blackboard promove a aprendizagem autónoma, opinando a outra metade que a aprendizagem colaborativa é a mais estimulada por este ambiente de aprendizagem: «Por via dos fóruns e do facto de ser uma plataforma que promove o conceito de ensino à distância.» (a11). O participante a5 afirma, a esse respeito, que o Blackboard «promove estas duas aprendizagens porque [...] podemos construir o texto individualmente e podemos também comparar com os nossos colegas e pedir-lhes várias opiniões». No que se refere à utilidade do Blackboard para a identificação e organização dos elementos constitutivos do texto argumentativo, quatro participantes afirmaram que esta plataforma facilita a identificação dos elementos, tendo dois deles afirmado também que possibilita a sua organização.

Como seria de esperar, pelos motivos apontados mais acima, a maioria dos participantes entendeu que teria conseguido os mesmos resultados de aprendizagem, se não tivesse usado o ambiente Blackboard, avançando, para isso, algumas explicações: o Blackboard foi pouco usado, tendo a maior parte das actividades sido feitas no ambiente Scale; não existiu um espaço para a troca de ideias; não foi muito útil para a argumentação; o Blackboard foi usado mais como uma espécie de suporte informático.

<sup>194</sup> Relembramos que, antes de se ter iniciado o trabalho empírico, todos os participantes já tinham tido algumas horas de contacto com o Blackboard, no âmbito da disciplina de Tecnologia Educativa. É provável que este facto tenha, de alguma forma, influído nos resultados descritos.

No fórum do Blackboard, o aluno a7 resume assim a influência e o impacto que o trabalho empírico e ambas as plataformas tiveram para ele:

«[...] considero que esta experiência teve um impacto muito grande no meu percurso académico. Primeiro, porque posso agora afirmar que me sinto mais à vontade em trabalhar com as TIC. Segundo, pois contribuiu bastante para o meu amadurecimento ao nível da argumentação [...] Gostei bastante de trabalhar no Blackboard (porque já estava mais familiarizada com essa plataforma, devido à disciplina TE - prática) e também gostei bastante de trabalhar na plataforma Scale, mais propriamente no Grapher. Penso que o Grapher é uma ferramenta muito útil e muito fácil de utilizar. Quanto ao Alex, julgo que tem algumas limitações (ao nível dos "templates"). Por vezes, via-me em situações em que queria exprimir a minha opinião e o resultado era uma frase quase sem sentido, em que o início da frase pouco tinha a ver com a (ideia) frase em si. [...]»

De referir, por último, que, independentemente de os alunos terem alcançado melhores ou piores resultados nas suas produções escritas, depois do trabalho on-line, o mais importante parece ser o facto de terem conseguido um maior enriquecimento ao nível cognitivo, metacognitivo e dos métodos de trabalho, sobretudo, como já tivemos a oportunidade de observar e como o atestam algumas das mensagens afixadas pelos alunos no fórum: «Gostei muito de participar nesta experiência, pois aprendi coisas novas, coisas úteis, outras maneiras de "estudar" [...]» (a8); «Adorei ter trabalhado com o grapher, uma vez que este nos permite criar um mapa de conceitos bastante educativo, e para além disso permite fazer diversos comentários, análises críticas...etc... É fácil de trabalhar, e é muito bom para a nossa tomada de notas!!! Foi uma experiência bastante positiva.» (a13); No geral, gostei muito da experiencia que se tornou muito enriquecedora.» (a15).

É provável, a julgar pelas opiniões transcritas, que, se a experiência se tivesse alargado por mais algum tempo, o trabalho tivesse saído bastante mais enriquecido ao nível do processo e do produto.

É por este e por outros motivos já enunciados que devemos, antes de mais, encarar os resultados desta investigação como o primeiro de muitos passos na construção sempre longa e inacabada do conhecimento a que todo o saber científico necessariamente obriga<sup>195</sup>. Como afirmam Quivy & Campenhoudt (2002), «em ciências sociais temos de nos proteger de dois defeitos opostos: um cientismo ingénuo que consiste em crer na possibilidade de estabelecer verdades definitivas e de adoptar um rigor análogo ao dos físicos ou dos biólo-

<sup>195</sup> Como observam Ketele & Roegiers, «Em qualquer procedimento de avaliação, como de investigação, o que deve sobretudo guiar o investigador, tal como o saber-fazer adquirido, são as perguntas, a dúvida permanente e a reflexão epistemológica.» (Ketele & Roegiers, 1999:219). Ou, como defende ainda Orange (2004), «l'activité scientifique n'a pas pour but de découvrir les choses cachées depuis le commencement du Monde, par l'accumulation d'investigations empiriques [...], mais de construire et de résoudre des problèmes dans des cadres théoriques qu'elle vise à faire évoluer.» O autor, apoiado em François Jacob, acrescenta, mais adiante, que a pesquisa científica começa sempre pela intervenção de um mundo possível, sendo, em cada etapa, necessário expor-se à crítica e à experiência para se validar. Além disso, no domínio científico, a explicação deve ser entendida, não como uma transmissão de informação daquele que sabe àquele que não sabe, mas sim como um processo que vai do não saber ao saber, ou de um saber ao outro. Todo o discurso explicativo é teoricamente contestável e problemático, o que lhe confere, forçosamente, um valor argumentativo. (In Douaire, Jacques (coord.) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. INRP: Didactiques, apprentissages et disciplines scolaires, p. 14-17).

gos, ou, inversamente, um cepticismo que negaria a própria possibilidade de conhecimento científico.» (Quivy & Campenhoudt, 2005:20)<sup>196</sup>. Ou, como defende ainda Sousa (2005), «mesmo perante as maiores evidências, os resultados de uma investigação jamais serão definitivos, apontando apenas probabilidades e nunca certezas.» (Sousa, 2005:12).

Estamos, na verdade, conscientes, como já foi dito, que o número de participantes com que trabalhamos é reduzido, não nos permitindo, por isso, uma generalização dos resultados apurados. Nem era esse, na verdade, o nosso intuito, uma vez que nos propusemos apenas filtrar, a partir da recolha dos dados, categorias emergentes do objecto em estudo, na tentativa de o definir e aprofundar um pouco melhor, descortinando e abrindo, assim, novas linhas de reflexão.

As reflexões finais mais gerais que nos propomo fazer, já a seguir, devem, por isso, ser lidas e compreendidas à luz do que acabámos de sublinhar.

---

<sup>196</sup> Quivy, Raymond & Campehoudt (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

## Conclusões





## 5 Conclusões

Com a presente investigação, pretendemos estudar os princípios de organização do discurso argumentativo escrito, no sentido de apurar as dificuldades mais sentidas e as estratégias mais usadas por um grupo de alunos de ensino superior. Para isso, recorreremos, sobretudo, à produção escrita (trabalho presencial), ao trabalho colaborativo e à representação gráfica on-line (trabalho na plataforma Scale, apoiada, nalgumas tarefas, pelo Blackboard).

A análise dos escritos elaborados pelos alunos (anotações e produção de um texto de opinião) assentou em três movimentos – gestão do TF (texto-fonte), movimento TF-TDN (tomada de notas), movimento TDN-TA (texto-alvo) – que nos permitiram apreender melhor o modo como os alunos organizavam o texto argumentativo escrito e respectivas dificuldades, desde a sua recepção até à sua produção. Tentámos, nesse sentido, seguir uma linha de integração da leitura com a escrita, através de um conjunto de actividades potenciadoras do desenvolvimento integrado de ambas as competências, a melhor via, de acordo com a investigação realizada, para se estudar mais eficazmente o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Por outro lado, tentámos ainda entender de que modo a plataforma Scale podia contribuir para o desenvolvimento da competência dos estudantes, nomeadamente ao nível da organização e da negociação dialógica da informação do texto argumentativo escrito. Os *logs* obtidos permitiram-nos chegar a algumas conclusões interessantes, que explanamos mais abaixo de um modo bastante resumido.

### 1. Trabalho presencial

#### a) Movimento TF-TDN

A análise das produções escritas (tomadas de notas e texto de opinião) dos alunos permitiu observar que há um número elevado de anotações que se limitam a um mero decalque da informação do(s) texto(s)-fonte (TF), o que parece remeter para algumas dificuldades, no que respeita, mais especificamente, à gestão e transformação do conteúdo recolhido.

Muitas das anotações limitaram-se a expor um conjunto de ideias desconexas, sem uma estratégia argumentativa definida, retirando coerência e compreensibilidade

à informação recolhida, acabando, ao mesmo tempo, a problemática tratada no(s) texto(s)-fonte por emergir dificilmente ou, até mesmo, por não emergir, de todo, nalguns casos, como observámos através de alguns dos excertos analisados no presente estudo. A maioria dos alunos demonstrou, assim, dificuldades de coerência e de sistematização da informação nos escritos produzidos.

As tomadas de notas produzidas permitiram ainda ver que os alunos, de uma maneira geral, carecem de sentido crítico, de síntese e de algum distanciamento relativamente à informação que lêem e recolhem, o que se fica a dever, em parte, à própria especificidade do texto argumentativo, cujo resumo não pode ser uma simples redução do TF, como bem observa Boissinot (1996): «Le résumé n'est pas un modèle réduit du texte originel, mais la rédaction autonome de ce que l'on a compris de l'argumentation. Il ne peut donc être construit par une transposition linéaire du texte de départ, effectuée au moyen de "règles de réduction de l'information", mais nécessite une compréhension globale préalable de T [texto de partida] [...]» (Boissinot, 1996:160). O que se observou na generalidade dos casos foi, na verdade, uma anotação sequencial e atomista das informações recolhidas, sendo a informação dos TF, em muitas situações, manipulada de uma forma mecanicista e não reflectida, sem um fio condutor, muitas vezes, que lhes confira coerência e compreensibilidade.

Regista-se, desta forma, um grau demasiado elevado de dependência do texto, no nosso entender, para este nível de ensino, onde os alunos já deveriam ter adquirido uma maior autonomia e um maior envolvimento com o significado.

Verificámos também que os alunos dificilmente conseguem expressar e organizar as suas próprias ideias e reflexões, e têm dificuldades em gerir, de uma forma clara e correcta, a enunciação, misturando, não raras vezes, as suas opiniões com as do texto lido. Mais de metade das anotações são deturpadas e ambíguas, o que mostra, claramente, problemas no manuseamento da informação.

No entanto, observou-se, à saída do trabalho empírico, um número muito menor de deturpações da informação dos TF, tendo a ambiguidade também diminuído, da entrada para a saída da experiência, ainda que em menor grau. Na verdade, o impacto negativo das causas que provocaram a ambiguidade de muitas das TDN é largamente esbatido, após o trabalho empírico, como tivemos a oportunidade de ver na análise e discussão dos resultados.

Se pensarmos que a troca de opiniões está, de um modo geral, mais presente nas interacções, podemos também concluir que este aspecto poderá, de alguma forma, ter contribuído para esta melhoria da qualidade das produções escritas, a que acresce a vantagem de uma maior familiarização com o assunto em discussão: os OGM e a fome no mundo.

No que se refere à fidelidade ao sentido do TF, observou-se que a deturpação da informação é bastante mais notória à entrada (16 TDN num total de 24) do que à saída da experiência (9 TDN num total de 23). Esta situação pode ficar a dever-se, uma vez mais, ao aumento de familiaridade dos alunos com o assunto, no decurso do trabalho empírico, atestada por um maior acréscimo de informação nos TA, à saída da experiência.

Ainda no âmbito das anotações, registou-se, igualmente, num número significativo de escritos, a ausência de uma estratégia de construção do sentido, bem como uma dificuldade generalizada em problematizar o próprio ponto de vista. Este aspecto prende-se com problemas relacionados com o demonimado “knowledge transforming”, dificuldade diagnosticada noutras investigações.

As dificuldades que poderão explicar uma qualidade mais deficitária das anotações elaboradas por um número ainda significativo de alunos são, assim, diversas: défice ao nível da progressão temática, da articulação e coesão do discurso e da escolha e ordenação dos argumentos<sup>197</sup>; uso, algumas vezes, de um registo inadequado ao objectivo, contexto e destinatário definidos; entrosamento deficitário das informações provenientes de diversos textos, em simultâneo; anotações pouco sintéticas, sinópticas e/ou sistematizadas, evidenciando, assim, dificuldades, ao nível da análise, selecção, síntese e organização da informação recolhida, a partir do(s) texto(s) fonte.

Foram, por conseguinte, detectadas uma série de problemas em reescrever, que acabarão por impedir, de alguma forma, uma aprendizagem mais profícua dos conteúdos disciplinares em contexto académico.

#### b) Movimento TDN-TA

Relativamente ao movimento TDN-TA, a maioria dos participantes revelou uma tendência generalizada para copiar literalmente a informação anotada. Assim, as TDN produzidas, ao invés de servir de apoio à memória, como seria desejável, acabam por ser encaradas mais como um fim em si mesmas, ao nível da selecção e organização da informação do texto lido. As anotações parecem, consequentemente, desempenhar, na sua esmagadora maioria, o papel de um mero recipiente e arquivo de informação, não servindo tanto, como seria desejável, de trampolim e de mote para uma reflexão e desenvolvimento mais aprofundados e personalizados da informação recolhida.

---

<sup>197</sup> Como afirmam Cornoldi e Oakhill (1996), «reasoning without substantive content is empty, but substance without reasoned direction is blind.» (Cornoldi, C. & Oakhill, J. (ed.) (1996). *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 234).

No que respeita à produção do texto argumentativo propriamente dito, observámos que as dificuldades sentidas pelos alunos são de diversa ordem.

A primeira dessas lacunas tem a ver com a expressão e interligação dos argumentos, bem como com dificuldades, ao nível da gestão dos elementos constitutivos do texto argumentativo escrito e da estruturação, organização e interligação dos parágrafos. Isto é, os alunos parecem manifestar alguns problemas na construção de um discurso lógico concebido de acordo com um esquema ou plano que lhe possa conferir, ao mesmo tempo, alguma « força argumentativa » (Adam, 1992; Plantin, 1990).

Observou-se, num número ainda significativo de produções escritas, que o raciocínio não é muito sólido, não permitindo, assim, uma construção natural e fácil da conclusão, o que acaba, inevitavelmente, por prejudicar a coerência do escrito. De uma forma geral, as produções escritas denotam uma dificuldade generalizada em encadear a conclusão com o resto do texto e em conferir uma dimensão dialógica ao texto, isto é, a sua alteração de perspectiva e de orientação por intermédio dos conectores e dos contra-argumentos, sobretudo.

Além disso, constatámos que grande parte dos TA produzidos são parcos em «marcas argumentativas» (operadores e conectores, nomeadamente), acabando por obscurecer e anular mesmo, nalgumas situações, a própria argumentação.

Por outro lado, num número ainda significativo de escritos elaborados pelos alunos, os argumentos amontoam-se sem qualquer tipo de gradação e/ou hierarquização, sendo dispostos, a maioria das vezes, pela ordem com que são recolhidos dos TF, o que parece remeter, uma vez mais, para dificuldades relacionadas com o distanciamento da informação lida, assim como a sua respectiva apropriação e/ou transformação<sup>198</sup>. A unidade e continuidade textuais cedem, assim, lugar, em muitos casos, a uma recolha e disposição fragmentadas da informação, o que acaba por dificultar a compreensão do escrito.

A ordem da disposição da informação acabou, no entanto, por ser mais alterada de uma forma positiva no movimento TDN-TA, à saída do trabalho empírico, o que parece apontar para uma evolução de alguns alunos a este nível, que parecem ter alcançado um maior distanciamento da fonte.

A gestão da polifonia foi outro dos problemas diagnosticados, nalguns dos textos produzidos, facto que acabou por prejudicar, algumas vezes, a compreensão da

---

<sup>198</sup> Pollet observa acerca desta dificuldade o seguinte: «[...] la restitution du savoir dans une seule dimension, plane et constitué de juxtapositions, peuvent s'expliquer par le fait que les étudiants sont confrontés, à l'intérieur d'un même cours dans un laps de temps très bref, à différentes intentions et différents modes d'organisation, dont les uns sont plus familiers que d'autres. Il sont ainsi amenés à devoir ajuster constamment leur mode de réception, à changer régulièrement de posture, en d'autres termes, à passer du statut d'élève au statut d'étudiant.» (Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck., p. 76)

dinâmica argumentativa, como tivemos a ocasião de ver. Um número ainda significativo de textos produzidos pelos alunos são, na verdade, marcados por uma certa indistinção entre o discurso do outro e o discurso do próprio escrevente, registando-se, assim, falhas ao nível do controle das vozes enunciativas e das fontes de onde foi extraída alguma da informação (re)escrita.

Este aspecto adquire um relevo ainda maior, no ensino superior, se pensarmos que, aí, os estudantes se deparam, mais frequentemente, com a necessidade de gerir diversas vozes, a partir da informação que terão de recolher de vários documentos, em simultâneo, com vista à elaboração dos mais diversos escritos de índole argumentativa e/ou investigativa, sobretudo<sup>199</sup>.

Verificámos, assim, que os alunos que participaram neste estudo mostraram, de uma forma geral, uma série de dificuldades em circular nos e entre os textos argumentativos escritos, tanto ao nível da sua recepção como da sua produção. Este facto não deixa de ser preocupante, se pensarmos que este é um dos textos mais usados no ensino superior, tendo os estudantes, por outro lado, de lidar, não raras vezes, com inúmeras fontes de informação deste tipo de texto ao mesmo tempo.

Em relação a este aspecto, é de referir ainda que são, precisamente, os alunos com um bom desempenho ao nível da integração/entrosamento das anotações a produzir bons TA no que se refere à interligação dos parágrafos, facto que parece demonstrar o relevo que uma TDN eficaz tem numa organização e elaboração mais positivas do texto final.

## 2. Trabalho on-line

### a) Trabalho colaborativo

Relativamente ao trabalho colaborativo on-line, os alunos, se exceptuarmos uma ou outra resistência, parecem, de um modo geral, ter aderido bem a esta modalidade de trabalho.

---

<sup>199</sup> Elisabeth Nonnon tece a seguinte reflexão acerca da problemática da gestão da polifonia, bem como da necessidade de a trabalhar, em contexto académico: «Le discours universitaire, le discours didactique sont polyphoniques, tissés de citations explicites ou implicites et de références aux discours d'autrui. Dans le cadre universitaire, cette interdiscursivité est en principe régie par des règles strictes, concernant les citations, par exemple; dans le discours didactique de vulgarisation, ces règles sont beaucoup plus lâches, et il n'est pas toujours facile de savoir à qui revient telle ou telle affirmation, si elle est assumée par le locuteur ou si elle fait partie du "on-vérité" comme dit Berrendonner. [...] Apprendre à bien situer son propre discours par rapport à différents discours des autres, marquer les changements de sources [...] tout cela se joue en partie dans un travail sur les indices de l'énonciation.» (Nonnon, E. (1995). «Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle: le mémoire des professeurs débutants». In *Pratiques*, nº 86, Juin 1995, p. 108).

Por outro lado, o trabalho colaborativo realizado parece, de alguma forma, ter fomentado uma maior autonomia nos alunos, reflectida numa maior consciencialização do seu próprio processo de aprendizagem e características enquanto aprendentes, o que terá potenciado, de alguma forma, o desenvolvimento de capacidades ao nível da gestão dessa mesma aprendizagem.

Para além disso, a troca e o confronto, no Chat livre do Scale, de experiências entre os oito pares de alunos que compunham a amostra relativamente às estratégias usadas e às dificuldades sentidas na leitura, selecção e organização da informação do texto argumentativo escrito nas tomadas de notas, parece ter contribuído, de algum modo, para uma reflexão e um conhecimento mais aprofundados desta escrita, como o prova uma análise comparativa entre algumas das respostas dadas aos questionários sobre a escrita e a argumentação, antes e depois do trabalho empírico.

Registaram-se, com efeito, alterações ao nível das percepções dos alunos relativamente à leitura e escrita, sobretudo, após o trabalho empírico. Muitos dos alunos, após a experiência, sentiram-se mais confiantes em relação à maior parte das competências de leitura avaliadas; em contrapartida, no que se refere às competências de escrita, a confiança dos participantes diminuiu para maior parte das competências, se exceptuarmos a sistematização e organização da informação e o uso eficaz das anotações, aspectos onde os alunos se revelaram mais seguros, depois do trabalho empírico.

Observámos, por outro lado, que os desempenhos on-line e off-line raramente são coincidentes em termos de qualidade. Ou seja, alguns alunos com um bom desempenho on-line tiveram um desempenho off-line menos positivo e vice-versa. O trabalho on-line parece, além disso, não ter influído grandemente no aperfeiçoamento da qualidade das produções escritas, registando-se apenas um ou outro casos em que esta situação se verifica.

Em relação a este aspecto, é possível que se o tempo consagrado ao trabalho empírico tivesse sido um pouco mais dilatado os resultados fossem outros. Os resultados parecem também mostrar que as TIC não são a panaceia para o insucesso escolar, devendo, isso sim, ser usadas e encaradas como uma metodologia complementar a outras e adaptada ao estilo de aprendizagem dos alunos, que têm formas e ritmos de aprendizagem distintos.

A análise destes dados permitiu, por outro lado, concluir que a prática do trabalho da escrita do texto argumentativo, em ambiente on-line e numa óptica processual, teve alguns efeitos positivos nalguns dos alunos, como demonstra, aliás, o testemunho afixado pelo participante a5, no fórum do Blackboard, após o trabalho empírico:

«[...] adorei esta actividade, achei-a muito enriquecedora pois ajudou-me a estruturar as ideias do texto de uma forma um pouco divertida. Aqui aprendi que uma tomada de notas não tem que ser em texto, pode ser em esquema, e este por sua vez facilita a leitura e a compreensão pois num só esquema podemos apresentar os prós e os contras do tema que estamos a abordar. [...] Quando falamos de argumentação normalmente a reacção não é muito boa, pois como sabemos argumentar não é fácil, sei que não para toda a gente mas pelo menos para a maior parte. No entanto se toda a gente pudesse ter tido esta experiência acho que iriam mudar de opinião. *A argumentação on-line ajudou-me a trabalhar as minhas capacidades e potencialidades de argumentar não de uma forma "maçadora" mas sim de uma forma muito divertida.* Gostei imenso de aprender a utilizar estas plataformas e gostei também de trabalhar com estas professoras. Quero agradecer às professoras por esta oportunidade que nos deu...! [sic]»<sup>200</sup>

## b) Plataforma Scale

Parece, ao mesmo tempo, que a plataforma Scale terá, de certo modo, contribuído para uma aprendizagem mais esclarecedora e profícua do texto argumentativo escrito, tendo possibilitado, simultaneamente, uma reflexão e consciencialização mais aprofundadas, ao nível da sua organização, pela esquematização a que a ferramenta Grapher obriga, potenciadas, ao mesmo tempo, pelas oportunidades de interacção verbal e pessoal, no Chat livre do Scale.

Além disso, as ferramentas Scale parecem ter influído positivamente nas posturas dos alunos em relação a algumas das capacidades de escrita e de argumentação, uma vez que uma análise comparativa de algumas das respostas dadas pelos alunos, antes e depois da experiência, parece revelar uma melhor percepção das suas capacidades em ambas as competências.

De referir também que muitos dos alunos, após a experiência, se sentiram mais confiantes em relação à maior parte das competências de leitura avaliadas; em contrapartida, no que se refere às competências de escrita, a confiança dos participantes diminuiu para a maior parte delas, se exceptuarmos a sistematização e organização da informação e o uso eficaz das anotações, aspectos onde os alunos se revelaram mais seguros, depois do trabalho empírico.

Este facto parece ficar a dever-se também ao trabalho colaborativo fomentado, uma vez que este proporciona, em princípio, mais oportunidades de diálogo e reflexão metalinguística e processual, possibilitando, desse modo, nos alunos, um maior desenvolvimento da capacidade para aprender e uma maior consciência, ao mesmo tempo, das suas reais capacidades e dificuldades. O trabalho on-line parece, na verdade, ter favorecido uma interacção positiva e rica entre a maioria dos alunos

---

<sup>200</sup> O sublinhado é nosso.

Alguns destes resultados não deixam de coincidir os já obtidos nalgumas das investigações realizadas com alunos do ensino secundário, em ambiente SCALE, onde o balanço foi considerado globalmente positivo.

Na verdade, o nosso estudo, à semelhança dos anteriores (Scale, 2003), permite-nos concluir que o Scale tem vantagens para os alunos, tendo, no nosso caso, possibilitado, principalmente, o seu desenvolvimento metacognitivo, no que se refere às dificuldades e estratégias subjacentes à organização dos diversos elementos que compõem o texto argumentativo escrito, sobretudo. Isso parece mostrar que esta plataforma, para além do ensino secundário, é igualmente viável para o ensino do texto argumentativo a alunos do ensino superior.

De salientar, para além disso, que a plataforma e o ambiente on-line possibilitaram uma maior transparência e visibilidade de algumas das etapas do processo subjacente à construção do texto argumentativo, facilitando o rastreio de algumas das dificuldades sentidas e estratégias usadas pelos alunos, imprescindível à construção de uma didáctica mais eficaz deste tipo de texto. Na verdade, como defende Loureiro e os colegas (2003), a aprendizagem on-line acaba por facultar informações suplementares acerca da disciplina, conteúdos, métodos, estratégias e processos de aprendizagem (Loureiro et al., 2003). Por seu lado, os alunos parecem, também eles, ter adquirido, em princípio, uma maior consciencialização do processo relacionado com a produção escrita do texto argumentativo, entretanto activado através da sequência de aprendizagem construída e trabalhada no estudo.

### 3. Algumas propostas didácticas

Face aos resultados, podemos concluir que os alunos participantes neste estudo revelaram muitas lacunas, no âmbito da escrita, nomeadamente no que se refere à tomada de notas e ao texto argumentativo escrito, como tivemos a oportunidade de ver.

Nesse sentido, Husain e Waterfield (2006) sublinham a necessidade de se trabalhar, nas aulas, estas e outras dificuldades, e de se promover, ao mesmo tempo, workshops e cursos de escrita académica, com vista a colmatar estas e outras lacunas:

«A fixible, many-tiered approach is required at one end of the scale, less able students will need a lot of classes on basics; then courses could be offered which cover the essentials of essay-writing from A to Z [...] then there could be targeted voluntary workshops on relevant topics, such as grammar, plagiarism, exam techniques, advanced writing skills such as layering, and so on. A university offering all of this, with one-to-one sessions as well if possible, would be doing really well.» (Husain & Waterfield, 2006:30).



Face às inúmeras dificuldades apuradas, impõe-se repensar a didáctica da escrita e o modo como esta tem vindo a ser implementada (quando o é), no ensino superior, que, não raras vezes, não o é da melhor forma, ao longo dos diversos níveis de ensino, como se dão conta alguns especialistas:

«A entendre les enseignants, il s'agit de saisir des données pertinentes, de leur donner du sens et de la cohérence, et d'élaborer une formulation personnelle – écrite ou orale – correspondant à un certain contexte de communication. Cette compétence – rarement explicitée et encore plus rarement enseignée – suppose la maîtrise d'un grand nombre de processus lecturaux et scripturaux, mais surtout la capacité à les articuler. Reconnaissons que cela ne va pas de soi pour un étudiant au sortir du secondaire.» (Pollet, 2004:82).

De acordo com outro estudioso, Clenton, «[...] traditional feedback procedures fail to adequately stress particular aspects of writing which are difficult for students to master, such as organising and creating a cohesive text.» (Clenton, s.d.:4). Allwright (1988), por seu lado, nota que no ensino da escrita se promove, muitas vezes, a mera reconstrução do texto, que consiste na correcção de erros e gralhas, simplesmente, em detrimento da reformulação e de uma tentativa de reescrever o texto, no sentido de reter as prováveis intenções do autor. Com efeito, como sublinha Penloup (2006), «le sujet apprend en mobilisant ce qu'il croit, ce qu'il sait, ce qu'il est.» (Penloup, 2006:84).

Como bem sublinha Pereira, «é urgente, pois, caminhar para uma pedagogia da escrita na escola que propicie a emergência no aluno de um sujeito escrevente, consciente do acto que pratica e, por isso mesmo, capaz de reflectir sobre a actividade que produz. Só uma perspectiva didáctica que contemple a escrita como lugar de onde irradia o conhecimento e lugar de onde provém a aprendizagem poderá levar os alunos a entender, por dentro, a lógica da actividade escritural.» (Pereira, L.A., 2002:319).

#### 4. Sugestões para investigações futuras

Um estudo desta índole, com outras facilidades em termos de logística e de tempo, com um número mais alargado de participantes e mais longitudinal (que acompanhasse, por exemplo, o estudante ao longo de todo ou parte do seu percurso universitário), ter-nos-ia, certamente, levado a conclusões mais ricas e bastante mais sólidas, uma opção que Schneuwly não deixa de destacar:

«Ce qui est à l'ordre du jour maintenant, c'est de comprendre comment se développent ces capacités [de escrita] DANS l'institution, en tenant compte de l'enseignement qui suivent les élèves. Ceci implique une récolte de données de type longitudinal. Autrement dit, il faut suivre des cohortes d'élèves durant une partie de leur scolarité en tenant compte des modalités d'intervention sur l'écriture et d'autres facteurs qui influencent le développement de cette capacité d'une part, et de l'évolution de la capacité de l'écriture, manifestée notamment dans les textes, d'autre part.» (Schneuwly, 2002:243).

Na realidade, e como bem afirma um dos especialistas da didáctica da escrita, a aprendizagem desta competência é complexa e longa: «La transformation des compétences initiales, le dépassement des obstacles observés, bref la complexification du savoir écrire demande du temps.» (Auricchio, 1992:9).

De referir ainda que estamos conscientes de que será sempre arriscado definir a generalidade das operações argumentativas a partir de um ou de dois textos apenas. Teria sido, por exemplo, preferível comparar estes textos com outros produzidos pelo mesmo autor, um estudo a empreender, porventura, futuramente, por alguém que se queira dedicar a aprofundar uma área tão interessante quanto emergente, como o é a da escrita no ensino superior, onde tudo ou quase tudo se encontra ainda por fazer, como se dá conta Vieira (2004): «Cree que el principal obstáculo es que no hay criterios para afrontar con visiones de conjunto la enseñanza de la lengua materna en el nivel superior.» (Vieira, 2004:106).

Além disso, teria sido também interessante cruzar de um modo mais aprofundado, antes dos alunos serem submetidos a uma experiência deste tipo, as percepções, atitudes e relação que têm com as diversas competências trabalhadas e posturas adoptadas após o trabalho empírico, no sentido de apurar o seu grau de desenvolvimento cognitivo e metacognitivo relativamente a estes aspectos.

Tendo o presente estudo incidido, principalmente, sobre questões de análise, deixámos ainda em aberto eventuais incidências e impactos que estas poderão ter na didáctica da argumentação e da escrita, no contexto do ensino superior, matéria para investigações mais aprofundadas acerca do assunto.

Face às inúmeras dificuldades detectadas nos estudantes em lidar com a recepção e a produção escritas do texto argumentativo escrito, somos levados a concluir que é fundamental adoptar e implementar, em contexto de aula, uma série de actividades que ajudem, de alguma forma, a desconstruir este tipo de texto através de uma intervenção didáctica mais localizada e centrada nos seus diversos aspectos e elementos constitutivos, nomeadamente aqueles que parecem oferecer maiores problemas, como é o caso da polifonia, da orientação e articulação argumentativas, do uso de exemplos, da interpretação e produção de escritos contra-argumentativos, da construção sintáctica (hierarquia dos grupos e conexão das frases).

Ainda que modestamente, esperamos, no entanto, ter contribuído, de alguma forma, para uma melhor clarificação de um campo de estudo que só agora começa a germinar em Portugal, como o é o da didáctica da escrita, em termos gerais, e o do texto argumentativo escrito, em particular, no contexto académico e em ambiente de b-Learning.

Pensamos que o estudo realizado será da máxima importância para o ensino superior. O aprofundamento de alguns dos aspectos trabalhados, no contexto da presente investigação, poderá, futuramente, vir a dar um importante contributo – assim o esperamos, pelo menos – para ajudar os alunos universitários a alcançar um melhor desempenho académico, o que passará também por uma recolha, organização e (re)utilização eficazes da informação do texto argumentativo escrito, imprescindíveis à qualidade dos mais diversos tipos de trabalhos frequentemente solicitados e produzidos no ensino superior: exposições orais, trabalhos de pesquisa, exames, sínteses críticas, artigos científicos.

O presente estudo mostrou-nos, de alguma forma, que é importante que se implemente e desenvolva, no ensino superior, um ensino explícito da escrita, imprimindo-lhe, para isso, uma nova dinâmica, em contexto de aula, cuja aprendizagem, antes de se fazer *para* os alunos, deverá, antes de mais, fazer-se *com* eles. E, aqui, o trabalho colaborativo e os ambientes de b-Learning poderão dar uma ajuda preciosa.



## 6 Referências bibliográficas

### 6.1 Didáctica da leitura e da escrita

**Adam, J-M.** (1992). *Les textes: Types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Éditions Nathan.

**Santos, A.** (1994). «A escrita no ensino secundário». In Fonseca, I. (org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, Lda., pp. 21-44.

**Amor, E.** (coord.) e alü (2004). *LITTERA – Escrita, Reescrita e Avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Amor, E.** (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, 6.<sup>a</sup> Ed., Col.«Educação Hoje». Lisboa: Texto Editora Lda.

**Anis, J.** (1988). *L'Écriture. Théories et descriptions*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, S.A.

**Azevedo, F.** (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

**Bach, P.** (2001). *O prazer na escrita*, 3.<sup>a</sup> Ed. Porto: Edições ASA.

**Bain, D.** (1999). «Enseigner la Langue Maternelle – Parcours à Travers Quelques Problèmes, Pistes et Obstacles Didactiques», in *Actas do I Encontro de Professores de Português*. Lisboa: APP.

**Bamberger, R.** (2002). *Como incentivar o hábito de leitura*. 7.ed. São Paulo: Ática/UNESCO.

**Barbeiro, L.** (2000). «Profundidade do processo de escrita». In *Educação & Comunicação*, 5, pp. 64-76.

**Barbeiro, L.** (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Barré-de Miniac, C.** (coord.) (2003). *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Lidil, nº 27, 2003.

**Barré-de Miniac, C.** (éd.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck Université : Boeck & Larcier s.a. et INRP.

**Barré-de Miniac, C.** (1996). «L'ÉCRITURE. Vers un projet didactique renouvelé». In Barré-de Miniac, C. (éd.) *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck Université : Boeck & Larcier s.a. et INRP, pp. 11-18.

**Barré-de Miniac, C.** (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP.

**Beaugrande, R.** (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Alex.

**Benoit, J.-P.** (1992). «Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves». In *Pratiques*, nº 76, décembre 1992, pp. 79-99.

**Bereiter, C. e Scardamalia, M.** (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.

**Breetvel, I., Van Den Bergh, Huub & RIJLAARSDAM, G.** (1996). «Rereading and generating and their relation to text quality. An application of multilevel analysis on writing process data». In RIJLAARSDAM, Gert e alü, *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

**Bronckart, J.-P.** (1996). «Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques». In *Enjeux* (37/38).

**Bronckart, J.-P.** (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé S.A.:Paris.

**Brossard, M. et allü** (1996). «Rôle du contexte dans les écrits scolaires». In Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP, pp. 71-84.

**Cabral, M.** (2004) (coord.). *Para o ensino da leitura e da escrita. Do Básico ao Superior*. Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários de Ciências Humanas e Sociais.

**Cabral, M.** (1994). «Avaliação e escrita: um processo integrado». In Fonseca, I. (org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, Lda, pp. 107-125.

**Calfee, R. C.; Curley, R.**(1997). «Estructuras discursivas en las diferentes áreas del conocimiento». In: RODRIGUES, Emma; LAGER, Elisabeth (Comp.). *La lectura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Vallle, pp. 53-80.

**Calkins, M. L.** (1989). *A arte de ensinar a escrever. O desenvolvimento do discurso escrito*. Trad. de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Calvacanti, M. C.** (1989). *I-n-t-e-r-aç-ã-o leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas:UNICAMP.

**Canvat, K.** (2003). «L'écriture et son apprentissage: une question de genres ? État des lieux et perspectives». In *Pratiques*, nº 117/118, juin 2003, pp. 171-180.

**Canvat, K.** (1993). «La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture». In Reuter, Yves (org.) (1993). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de Cerisy*, Lille, Novembre, 1993, pp. 263-282.

**Carvalho, J. A. B.** (2002). «A escrita como ferramenta de aprendizagem. Um novo

percurso para a didáctica da escrita». In Mello, Cristina et allü (org.) (2002). Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. In *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, FLUC, Fevereiro de 2002, Coimbra : Pé de Página Editores, pp. 241-244.

**Charolles, M.** (1986a). «L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques». In *Pratiques*, nº 49, mars 1986, pp. 43-56.

**Charolles, M.** (1986b). «La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle». In *Pratiques*, nº 49, mars 1986, pp. 24-34.

**Clark, C. H.** (1993). «Assessing Comprehensibility: The Phan System». In *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de Cerisy*, Lille, Novembre, 1993, pp. 21-27.

**Cole, M.** (1988). «The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other». In Wertsch, J.V. (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, pp. 146-161.

**Dabène, M.** (1996). «Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural». In Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP, pp. 85-99.

**Delcambre, I.** (2003). «De différentes formes d'interaction autour du faire. Analyse d'une intervention didactique sur des stratégies de lecture». In Barré-de Miniac, C. (coord.) (2003). *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Lidil, nº 27, 2003, pp. 119-137.

**Delforce, B.** (1993). «De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences». In Reuter, Y. (1993). «Problématique des interactions lecture-écriture». *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A., pp. 319-349.

**Delors, J.** (Coord.) (2003). *Educação: um tesouro a descobrir* [8.<sup>a</sup> Ed.]. Lisboa: Edições ASA.

**Dolz, J.** (1993). «Produire des textes pour mieux comprendre l'enseignement du discours argumentatif». In Reuter, Y. (1993). «Problématique des interactions lecture-écriture». *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A., pp. 219-241.

**Dudley-Evans, T.** (1986). «Genre analysis: An investigation of the introduction sections of MSc Dissertations». In M. Coulthard (Ed.), *Talking about Text*. Birmingham. UK: University of Birmingham. UK: University of Birmingham English Language Research.

**Dudley-Evans, T.** (1994). «Genre analysis: An approach to text analysis for ESP», M. Coulthard (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge.

**Fayol, M.** (1996). «Apprendre à produire des textes». In Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP, pp. 131-153.

**Fayol, M.; Gaonac'h, D.; Mouchon, S.** (1993). «Connecteurs et ponctuation: compa-

raison production-compréhension». In Reuter, Y. (1993). «Problématique des interactions lecture-écriture». *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A., pp. 133-153.

**Ferreiro, E. & Teberosky, A.** (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

**Ferreiro, E. & Palacio, M. G.** (coord.) (1990). *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre : Editora Artes Médicas Ltda.

**Ferreiro, E.** (1990). «Os processos construtivos da apropriação da escrita». In Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (coord.) (1990). *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre : Editora Artes Médicas Ltda, pp. 102-123.

**Figueiredo, O.** (1994). «Escrever : da teoria à prática». In Fonseca, I. (org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto : Porto Editora, Lda, pp. 155-173.

**Flower, L. & Hayes, J.R.** (1981). «A cognitive process theory of writing». In *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.

**Fonseca, J.** (org.) (1998). *A Organização e o Funcionamento dos Discursos. Estudos sobre o Português*. Tomo III. Porto: Porto Editora.

**Fonseca, I.** (org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto : Porto Editora, Lda.

**Garcia-Debanc, C.** (1986). «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture». In *Pratiques*, nº 49, mars, 1986.

**Garcia-Debanc, C.** (1993). «Enseignement de la langue et production d'écrits». In *Pratiques*, nº 77, mars, 1993.

**Gaulmyn, M.-M. de & Luis, M.-H.** (1996). «Écriture du prénom et genèse du lire-écrire». In Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP, pp. 35-45.

**Giasson, J.** (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Asa.

**Giguère, J.** (2003). «Les relations entre la lecture et l'écriture vues par des étudiants en sciences de l'éducation». In Barré-de Miniac, C. (coord.) (2003). *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Lidil, nº 27, 2003, pp. 25-39.

**Gregg, L. W. & Steinberg, Erwin, R.** (1980). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Griffiths, M.** (1998). «Telling Stories about Collaboration: Secrets and Lies ?». In British Educational Research Association Annual Conference, Queen's University of Belfast, Northern Ireland, August 27<sup>th</sup> to August 30<sup>th</sup> 1998 in the Symposium: Narrative/Fiction and the Art of Research, [http://www.brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs\\_engine?\\*ID=13&\\*DB=BEID&\\*DD=Document:%2...](http://www.brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine?*ID=13&*DB=BEID&*DD=Document:%2...) (consultado na Internet em 28 de Julho de 2005)

**Hayes, J. R. & Flower, L. S.** (1980a). «Identifying the Organization of writing Processes». In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin, R. (1980). *Cognitive Processes in Writing*.



ting. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp.3-30.

**Hayes**, J. R. & Flower, L. S. (1980b). «The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints». In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin, R. (1980). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 31-50.

**Hoel**, T. I. (1999). «Students Cooperating in Writing: Teaching, Learning, and Research Based on Theories from Vygotsky and Bakhtin». In European Conference on Educational Research, Lahti, Finland, 22-25 September 1999, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001347.doc> (consultado na Internet em 29 de Julho de 2005).

**Irwin**, J. W. (1993). «Cohesion and Comprehension : A Research Review». In *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de Cerisy*, Lille, Novembre, 1993, pp. 31-43.

**Kato**, M. A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.

**Kervyn**, B. & Dufays, J.-L. (2003). «Quels usages du stéréotype dans l'écriture au Secondaire ? Observations et propositions». In *Pratiques*, nº 117/118, Juin 2003, pp. 208-218.

**Kleiman**, A. (2001). *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2ª ed.

**Kobashi**, N. Y. (1994). *A elaboração de informações documentárias: em busca de uma metodologia*. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.

**Koch**, I.G.V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

**Loureiro**, M. J., PINHO, A., PEREIRA, L.A. (2005) «Student's self perception of writing». In *Actas 3rd Conference of the European Association for the teaching of Academic Writing (EATAN)*, Atenas, 22-24 de Junho (no prelo).

**Charaudeau**, P. & Maingueneau, D. [org.], 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris: Éditions Seuil.

**Mello**, C. et allü (org.) (2002). «Didáctica das línguas e literaturas em Portugal : contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento». In *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, FLUC, Fevereiro de 2002, Coimbra : Pé de Página Editores.

**Pausas**, A. D. de U. (coord.) (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. II. Actividades para realizar en el aula : lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia*. Barcelona : Editorial Graó, de IRIF, SL.

**Penloup**, M.-C. (2006). «Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques». In Lafont-Terranova et Colin, Didier (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005*. Coral: Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), pp. 81-104.

**Perrenoud**, P. (2000). «L'approche par compétences, une réponse à l'échec sco-

laire ?». In *Actes du Colloque de l'Association de Pédagogie Collégiale*, Montréal, septembre, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html) (consultado na Internet em 5 de Janeiro de 2005).

**Pereira, L. A.** (2005). «O Ensino da escrita na escola: Um objecto Plural». In Carvalho, J.A., Barbeiro, L., Silva, A. Pimenta, J. (Org.). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (ISBN9728746393), pp. 55-67.

**Pereira, L. A.** (2003). «A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito». In Cristina Mello et al. (Org.), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento, Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Pé de Página Editores, pp. 313-320.

**Pereira, L. A.** (2002). «A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito». In Mello, Cristina et al. (org.) (2002). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. In *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, FLUC, Fevereiro de 2002, Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 313-319.

**Pereira, L. A.** (2001). «O Ensino e a Aprendizagem da Escrita: algumas opções didácticas», in *Homenagem a Sophia de Mello Breyner Anderson*, Porto, Ed. Areal, 55-70.

**Pereira, L. A.** (2001). *Para uma didáctica textual (I). Tipos de textos/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

**Pereira, L. A.** (no prelo) *1º Encontro Nacional de Oficinas de Escrita* (28 e 29 de Outubro 2004), Aveiro: Universidade de Aveiro [CD-ROM].

**Pereira, L. A.** (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*, Porto, Edições Asa.

**Pereira, L. A.** (1999). «(Alguns) Temas e Problemas (da Investigação em) Didáctica da Escrita». In ANAIS, Vila Real, *Revista de Letras*, nº 4, UTAD, pp. 335-349.

**Pérez, F. C. & Garcia, J. R.** (2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, Porto Alegre: Artmed Editora.

**Pérez, F. C. & Garcia, J. R.** (2001). «A alfabetização como meio de recriar a cultura». In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 45-52.

**Pérez, F. C. & Garcia, J. R.** (2001). «Ensinar ou aprender a ler e a escrever?». In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 15-27.

**Pinto, A. G.** (1998). «O Fruto Proibido» : discurso, interdiscurso e argumentação». In Fonseca, J. (org.) (1998). *A Organização e o Funcionamento dos Discursos. Estudos sobre o Português*. Tomo III. Porto: Porto Editora, pp. 79-107.

**Plane, S.** (2006). «Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes». In Lafont-Terranova et Colin, Didier (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005*. Coral: Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), pp. 33-55.

**Portine, H.** (1993). «Lecture-écriture et reformulations». In Reuter, Y. (1993). «Problématique des interactions lecture-écriture». In *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A., pp. 351-367.

**Privat, J.-M. & Vinson, M.-C.** (1988). «Tableaux de genres : travailler les critères de genre en lecture-écriture». In *Pratiques*, nº 59, Septembre, 1988, pp. 3-18.

**Ramirez, J. D.** (2001). «Elogio da escrita: do mito linguístico à razão comunicativa». In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 31-52.

**Ventura, M.** (2001). «Hoje se ensina a ler e a escrever?» In Perez, F. C. & Garcia, J. R. (2001). In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 55-69.

**Reuter** (2004). «Quelques éléments de réflexion autour de la didactique de la lecture». In *Enjeux*, nº 59, printemps, 2004, pp. 155-166.

**Reuter, Y.** (2003). «La littératie. Perspectives pour la didactique». In Barré-de Miniac, C. (coord.) (2003). *La littératie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Lidil, nº 27, 2003, pp. 11-23.

**Reuter, Y.** (1996). «De la rédaction à une didactique de l'écriture ?». In Barré-de Miniac, C. (1996). «Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture». In BARRÉ-de MINIAC, C. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris : De Boeck, INRP, pp. 51-69.

**Reuter, Y.** (org.) (1993). «Les interactions lecture-écriture». In *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A.

**Reuter, Y.** (1993). «Problématique des interactions lecture-écriture». In *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A., pp. 1-20.

**Rockwell, E.** (1990). «Os usos escolares da língua escrita». In Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (coord.) (1990). *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre : Editora Artes Médicas Ltda, pp. 231-249.

**Ropé, F.** (1993). «Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture». In Reuter, Y. (1993). «Problématique des interactions lecture-écriture». *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, Novembre 1993). 2<sup>ème</sup> édition, Peter Lang S.A., pp. 191-218.

**Rottava, L.** (1999). «A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita». In *Linguagem & Ensino*, vol. 2, nº 2, pp. 145-160.

**Sampaio, I. S. & Santos, A. A.** (2002). «Leitura e redacção entre universitários: avaliação de um programa de intervenção». In *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 7, nº 1,

jan./jun. 2002, pp. 31-38.

**Santos, O.** (1994). «Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna». In Fonseca, I. (org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto : Porto Editora, Lda, pp. 127-153.

**Schneuwly, B.** (2003). «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse». In *Pratiques*, nº 115/116, 2002, pp. 237-246.

**Schneuwly, B.** (1993). «Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques». In Reuter, Yves (org.) (1993). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de Cerisy*, Lille, Novembre, 1993, pp. 155-173.

**Shanahan, T.** (1984). «Nature of the Reading-Writing Relation: An Exploratory Multivariate Analysis». In *Journal of Educational Psychology*, 1984, vol. 76, nº 3, pp. 466-477.

**Sinclair, H.** (1990). «O desenvolvimento da escrita : avanços, problemas e perspectivas». In Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (coord.) (1990). *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre : Editora Artes Médicas Ltda, pp. 75-84.

**Smith, F.** (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Van Dijk, T.** (1992). *A la ciência del texto: um enfoque interdisciplinário*. Trad. Sibila Hunzinger. Barcelona: Paidós.

**Vilela, G.** (1994). «Matamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns Programas de Português das últimas décadas». In Fonseca, I. (org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto : Porto Editora, Lda, pp. 45-77.

**Vygotsky, L.** (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.

## 6.2 Leitura e tomada de notas

**Alarcão, I.** & Tavares, J. (1988) [coord.]. *Análise psicológica e linguística do acto de ler e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira. 6º Documento de trabalho – A leitura como um processo de resolução de problemas*. Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores.

**Bessonat, D.** (1995). «La prise de notes au collège». In *Pratiques*, nº 86, Metz, CRESEF, pp. 53-70.

**Boch, F.** (1999). *La tâche d'écriture et de réécriture à l'université – La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille : Presses du Septentrion.

**Boch, F.** (1998). «Le discours des étudiants sur leur prise de notes». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 109-124.

**Boch, F.** (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université. La prise de notes, entre texte-source et texte cible*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat de Sciences du Langage. Université Stendhal, Grenoble III : UFR des Sciences du Langage L.I.D.I.L.E.M.

**Brey, C.** (1984). «Les travaux pratiques de reformulation». In *Langue Française*, n° 64, Larousse, 1984, pp. 68-80.

**Canivet, J. ; Lecocq, P. ; Ledru, C. ; Sizaire, P.** (1986). «La prise de notes, induction ou traitement ?» In *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6 (3), pp. 303-318.

**Cavalcanti, M. C.** (1989). *Interacção leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: UNICAMP.

**Chevalier, B.** (1993). *Lecture et prise de notes*. Coll. 128. Paris:Nathan-Université.

**Cornoldi, C. & Oakhill, J.** (ed.) (1996). *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Costa, V.** (1998). «Réapprendre la lecture et le brouillon». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur :Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 177-199.

**Eco, U.** (1985). *Lector in fabula*, Grasset.

**Erlich, V.** (2003). «Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université». In *Spirales Revue de Recherche en Éducation*, n° 33, pp. 113-126, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/36/92/PDF/Erlichspiralesder.pdf> (Consultado na Internet no dia 20 de Outubro de 2006).

**Fintz, C.** (1993). *La prise de notes en première année SHS :un itinéraire didactique autour d'une analyse concernant ses aspects descriptifs, visuels et pragmatiques*, mémoire de DEA des Sciences du Langage, Grenoble III.

**Fintz, C.** (1998). «La prise de notes dans le premier cycle de l'enseignement supérieur». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris: L'Harmattan, pp. 89-107.

**Frier, C.; Grossmann, F.; Simon, J.-P.** (1994). «Lecture et construction du sens: l'évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG». In *Lidil*, n° 10, pp. 149-177.

**Frier, C.** (1998). «Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 75-88.

**Gambell, T. J.** (1991). «University Education Students' Self-Perceptions of Writing». In *Canadian Journal of Education* 16 :4, Canada : University of Saskatchewan, pp. 420-433.

**Garcia-Debanc, C.** (1990). «Propositions pour une initiation méthodique à la prise de notes». In *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université, pp. 93-106.

**Girolami Galvin, S.** (1989). *Étude de la prise de notes en anglais par des étudiants*

*francophones (LEA 2<sup>ème</sup> année : cours de civilisation américaine)*, thèse de doctorat, Sciences du Langage, sous la dir. de J.-P. Petit, Lyon III.

**Hoffebeck**, G. e Walter, J. (1987). *Savoir prendre des notes vite et bien*, Dunod.

*Les Cahiers Pédagogiques*, n° spécial. «Aide au travail personnel : de la copie à la prise de notes», oct. 1989.

**Kleiman**, A. (2001). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo : Pontes.

**Marlowe**, B. A. & Page, M. L. (1997). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. USA : Corwin Press, Inc.

**Millet**, A. (1989). «Essai de typologie des variations graphiques, application à la prise de notes». In *Lidil*, n° 1, pp. 7-36.

**Monthus**, M. ( s.d.). *Pratique documentaire et prise de notes*, Coll. «Savoir et Faire», CRDP Midi-Pyrénées (CDDP de Tarbes).

**Peytard**, J. (1984). «Problématique de l'altération des discours: reformulation et transcodage». In *Langue Française*, n° 64, Paris, Larousse, 1984, pp. 17-28.

**Picard**, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, coll. Critiques.

**Pinho**, A., Pereira, L. A., Moreira, A. & Loureiro, M. José (2006) «A tomada de notas entre a leitura e a produção do texto argumentativo escrito em ambiente de blended-learning. Uma experiência no ensino superior». In Santos, A. (org.) *Perspectivas Internacionais em Ensino e Aprendizagem Online: Debates, Tendências e Experiências*, São Paulo: Libra Três, pp. 129-167. (ISBN 85-88240-08-01)

**Rodrigues**, L. e Pereira, L. A. (2004). «Dificuldades de síntese da informação escrita e o apelo a uma utopia indispensável: a emergência de uma didáctica do escrito no ensino superior». In II Encontro Nacional da SPDLL – “*Didáctica e Utopia: resistências*”, Universidade do Algarve, pp. 43 e 44.

**Romainville**, M. & Noël, B. (2003). «Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université». In *Arob@se*, volume 1-2, pp. 87-96, <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/romainville.pdf> (consultado na Internet em 13 de Março de 2007).

**Rosier**, J.-M., Pollet, M.-C. & Rafin. «La prise de notes». In *Le Français à l'Université*, (fasc. 2). *Le Français, outil de communication*. Belgique : Bruxelles.

**Russell**, R. D. & Donahue, C. (2006). «L'apprentissage de l'écrit, la construction des savoirs, et les disciplines dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis : réflexions et questions», (<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Russell-Donahue.pdf> (consultado na Internet no dia 22 de Abril de 2007).

## 6.3 Escrita académica

**Ahmad**, R. & McMahon, K. (2006). «The Benefits of Good Writing: Or Why does it Matter that Students Write Well?». In Davies, D.; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, pp. 1-6.

**Angier**, C. & Palmer, W. (2006). «Writing Solutions». In Davies, D. ; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, pp. 15-25.

**Barrass**, R. (1996). *Students must write: a guide to better writing in coursework and examinations*, 2ed. London: Routledge.

**Barthélemy**, A. & al. (1999). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris:L'Harmattan.

**Barthélemy**, A. (1998). «Se familiariser avec des écrits de type universitaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris: L'Harmattan, pp. 211-219.

**Berg**, I. V. D.; Admiraal, W.; Ivlos, A. P. (2003). «Peer assessment in university teaching. An exploration of useful designs». In *European Conference on Educational Research*, University of Hamburg, 17-20 September 2003, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003178.doc> (consultado na Internet em 28 de Julho de 2005).

**Bidiña** (2001). «Comprensión lectora y producción escrita: cuestiones de práctica». In *Jornadas de Intercambio de Experiencias de la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*. Universidad Nacional de Luján: Departamento de Edicación y Pedagogía Universitaria.

**Björk**, L. (2003a). «Text Types, Textual Consciousness and Academic Writing Ability». In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jörgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing*, Volume 12, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 29-40.

**Björk**, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Stray Jörgensen, P. (2003b). «Teaching Academic Writing in European Higher Education: An Introduction». In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jörgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing*, Volume 12, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-15.

**Björk**, L. A. (2003c) (coord.). *Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

**Boch**, F. & Tutin, A. (2004). «Étude des stratégies linguistiques de prise de notes selon le type textuel du discours source. Comparaison entre un passage procédural et un passage évaluatif». In Boch, F. ; Laborde-Milaa, I. ; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires». *Pratiques* nº 121-122, juin 2004, pp. 168-182.

**Boch**, F.; Laborde-Milaa, I.; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires».

*Pratiques* nº 121-122, juin 2004.

**Boch, F. & Grossman, F. (2002).** «Se référer au discours d'autrui: comparaison entre experts et néophytes». In *Enjeux* (54), juin, pp. 41-51.

**Bono, A. & Barrera, S. (1998).** «Los estudiantes universitarios como productores de textos». In *Lectura y Vida*, Año 19 (4), pp. 13-20.

**Bräuer, G. (2003).** «Centres for Writing & Reading – Bridging the Gap between University and School Education». In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jörgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing*, Volume 12, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 135-150.

**Bruria-Ram, M. & allü (2005).** «Student's Self Perceptions of Writing». In *3<sup>rd</sup> Conference EATAW, "Teaching writing on-line and face-to-face"*, Athens, 22-24 june.

**Cabral, A. (2003).** *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico* [Documento electrónico] / Tese doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

**Cabral, A. P. & Tavares, J. (2002).** «Reading and writing in higher education: lecturers' opinions and perceptions». In *European Conference on Educational Research*. University of Lisbon, 11-14 September 2002, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002179.htm> (consultado na Internet em 28 de Julho de 2005).

**Calame-Gippet, F. (1998).** «Écrire et faire écrire : de la pratique personnelle à la conception didactique». In *Lidil*, 17, «Pratiques de l'écrit et mode d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur». Université Stendhal-Grenoble.

**Calame-Gippet, F. (2002).** «Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants». In *Enjeux* (54), juin, pp. 115-129.

**Carlino, P. (2005a).** «Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte». In *Revista de Educación*, nº 336, Enero-Abril 2005. Ministério de Educación y Ciencia: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, pp. 114-168.

**Carlino, P. (2005b).** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 1ª Ed. Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica.

**Carton, F. (2002).** «Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants». In *Enjeux* (53), mars, pp. 162-175.

**Carvalho, S. (1998).** «El discurso caótico: aportes para una análisis crítico». In *Periódico Universitário: Novo Papel*, [http:// www.argiropolis.com.ar/](http://www.argiropolis.com.ar/) (consultado na Internet no dia 13 de Fevereiro de 2005).

**Clenton, J. (s.d.).** «Academic Writing: towards an integrated approach?», <http://www.sussex.ac.uk/languages/documents/academicwritingessay.pdf> (consultado na Internet no dia 27 de Abril de 2006).

**Coffin, C. et al. (2003).** *Teaching academic writing: a toolkit for higher education*. London:Routledge.



**Colletta**, J.-M. (1998). «A propos de l'enseignement – apprentissage de la production écrite». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 153-175.

**Corrêa**, M. C. (2004). «Representações de escrita de futuros professores de língua». In *Caleidoscópio*, vol.2. N. 01, jan-jun, pp. 61-68.

**Costa**, V. (1998). «Réapprendre la rature et le brouillon». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 177-199.

**Coutinho**, A. (2002). «Ecriture et rapport au savoir». In *Enjeux* (53), mars, pp. 176-187.

**Crema**, P. & Lea, M. R. (2003). *Writing at University: a guide for students*. Buckingham. Open University Press.

**Dabène**, M. (1998). «De la communication à l'interaction : Repères pour une didactique de l'EMC». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 53-58.

**Davies**, D. ; Swinburne, D. & Williams, G. (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund.

**Delamotte-Légrand**, R.; Gippet, F.; Jorro, A.; Penloup, M.C. (2000). *Passages à l'écriture: un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.

**Derive**, M.-J. & Fintz, Cl. (1998). «Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'Université ? Analyse d'un corpus de sujets partiels et d'examens donnés en DEUG de psychologie à Chambéry et Grenoble». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 41-51.

**Gambell**, T. J. (1991). «University Education Students' Self-Perceptions of Writing». In *Canadian Journal of Education* 16:4, pp. 420-433.

**García**, M. (1999). «Reflexión sobre la producción estudiantil universitaria: una experiencia pedagógica». In *Clave* (8), pp. 3-13.

**Garcia**, S. (1998). «Maîtrise du capital linguistique et réussite universitaire». In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris: L'Harmattan, pp. 201-209.

**Garcia-Debanc**, C. (1993). «Enseignement de la langue et production d'écrits». In *Pratiques*, nº 77, mars 1993.

**Guernier**, M.-C. (2002). «Résumer un article théorique-didactique». In *Enjeux*, nº 53, mars.

**Hegelund**, S. & Kock, C. (2003). «A Good Paper Makes a Case: Teaching Academic Writing the Macro-Toulmin Way». In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jørgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing*, Volume 12, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 75-85.

**Husain, S. & Waterfield, R.** (2006). «The First Year of Higher Education». In Davies, D.; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, pp. 27-33.

**Kruse, O.** (2003). «Getting Started: Academic Writing in the First Year of a University Education». In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jörgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 12, Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 19-28.

**Lahiff, A. & Larkin, S.** (2002). «Academic Literacy and Professional Masters (post 16) programs: To what extent has a « critical thinking » course impacted on the development of skills necessary to succeed at Masters level?». In *Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Exeter, England, 12-14 September 2002, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002162.htm> (consultado na Internet em 27 de Julho de 2005).

**Laborde-Milaa, I.** (2004). «Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couverture de mémoires de maîtrise». In Boch, F. ; Laborde-Milaa, I.; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires». In *Pratiques* n° 121-122, juin 2004, pp. 183-198.

**Chartrand, S.-G.** (2006). «L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants». In Lafont-Terranova et Colin, Didier (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005*. Coral: Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), pp. 11-33.

**Lea, M. & Street** (1998). «Student Writing in Higher Education: an academic illiteracies approach». In *Studies in Higher Education*, 23, pp. 157-172.

**Lea, M.** (1994). «I thought I could write until I came here». In Gibbs (ed). *Improving student learning*. Great Britain: Oxonian Rewley Press Ltd.

**Lea, M.** (1997). «Understanding adult student learning using theories of academic literacy». In *27<sup>th</sup> Annual SCUTREA Conference "Crossing Borders, Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults"*, 1<sup>st</sup> to 3<sup>rd</sup> July 1997, University of London, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000256.doc> (consultado na Internet em 27 de Julho de 2005).

**Lea, M. R. & Stierer, B.** (2001) (eds.) *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

**Lonka, K.** (2003). «Helping Doctoral Students to Finish their Theses». In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jörgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 12, Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 113-131.

**Masseron, C.** (2004). «Note sur l'apprentissage du compte rendu en Deug». In Boch, F. ; Laborde-Milaa, I. ; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires». *Pratiques* n° 121-122, juin 2004, pp. 217-243.

**Matias, A.L.** (2002). «Uma breve abordagem às dificuldades na expressão escrita nos alunos do Ensino Superior Politécnico. Escola Superior de Educação da Guarda».

Setem-

bro.<http://www.edunau.pt/Downloadsdificuldades%20na%20express%C3%A3o%20escrita%20alunos%20ISP.pdf> (consultado na Internet no dia 2 de Dezembro de 2004).

**Monballin**, M. & Magoga, E. (2002). «Pour une mise en perspective des difficultés langagières à l'écrit». In *Enjeux* (53), pp. 128-137.

**Monroe**, J. (éd.) (2002). *Writing and Revising the Disciplines*. Ithaca and London : Cornell University Press.

**Murray**, N. & Kirton, B. (2006). «An Analysis of the Current Situation». In Davies, D.; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, pp. 7-13.

**Page**, L.; Carey, H. & Weiner, S. (2006). «The Hidden Costs of Failing to Support Student Writing». In Davies, D.; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, pp. 35-42.

**Pereira**, L. A.; Pinho, A.; Loureiro, M. J. (2005). «Relação com a Escrita de futuros professores de língua». In *V Congresso Internacional de Educação: A educação nas fronteiras do humano*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre Brasil, 31 Agosto a 2 de Setembro 2005.

**Pinho**, A.; Loureiro, M. J.; Pereira, L. A. (2005). In Actas do Congresso «Students' self perceptions of writing". In *3rd Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)*, Athens, 22, 23, 24 June 2005.

**Pollet**, M.-C. (2004). «Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration». In Boch, F.; Laborde-Milaa, I.; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires». *Pratiques* n° 121-122, juin 2004, pp. 9-27.

**Pollet**, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck.

**Reuter**, Y. (2004). «Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation». In Boch, F.; Laborde-Milaa, I. ; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires». *Pratiques* n° 121-122, juin 2004, pp. 9-27.

**Rienecker**, L. & Stray Jörgensen, P. (2003). «The Genre in Focus, not the Writer: Using Model Examples in Large-class Workshops». In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jörgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 12, Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 59-74.

**Rinaudo** et alü (2001). «Lectura y aprendizaje en la universidad». In *Jornadas de Intercambio de Experiencias de la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*. Universidad Nacional de Luján: Departamento de Edición y Pedagogía Universitaria.

**Rinck**, F. (2004). «Construire la problématique d'un rapport de stage: les difficultés

d'étudiants du second cycle». In Boch, F. ; Laborde-Milaa, I. ; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires». *Pratiques* nº 121-122, juin 2004, pp. 93-110.

**Romero, F. L.** (2000). *La escritura en los universitarios*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

**Rosen, E.** (2002). «D'un dialogisme à l'autre». In Boch, F. ; Laborde-Milaa, I. ; Reuter, Y. (coord.) (2004). «Les écrits universitaires». *Pratiques* nº 121-122, juin 2004, pp. 245-249.

**Sampaio, I., Santos, A.** (2002). «Leitura e redacção entre universitários: avaliação de um programa de Intervenção». In *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, jan/jun, pp. 31-38.

**Scott, M. & Coate, K.** (2003). «Rethinking Feedback: Asymmetry in Disguise». In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & Stray Jørgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing*, Volume 12, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 87-99.

**Souchon, M.** (2002). «L'analyse de productions écrites d'étudiants de première année à l'université». In *Enjeux* (54), juin, pp. 101-112.

**Stierer, B.** (1998). «Mastering Education: A preliminary analysis of academic literacy practices within masters-level courses in Education». In *Higher Education Close Up*, 6-8 July 1998, University of Central Lancashire, Preston, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000701.doc>, (consultado na Internet no dia 25 de Julho de 2005).

**Thornton, V. & Coppard, Y.** (2006). «Helping Students to Write Better : Pedagogical Perspectives». In Davies, D. ; Swinburne, D. & Williams, Gweno (2006). *Writing Matters. The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London : Royal Literary Fund, pp. 43-52.

**Tynjala, P. & Laurinen, L.** (2000). «Promoting Learning from text through collaborative writing tasks». In *EARLI SIG-Writing Conference 2000*.

**Vibert, A.** (1998). «Enseigner la norme ?» In Claude Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 59-72.

**Vieira, I. M.** (2004). «Sobre la escritura académica en América latina: Síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela». In *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, nº 36, abril, pp. 96-108.

## 6.4 Argumentação

**Abnett, C. et alü** (2000). «The Effect of Multiple Input Devices on Collaboration and Gender Issues». In Eemeren, F.; Grootendorst, R.; Blair, J. A.; Williard, C. A. (eds.) (1987). *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on*

*Argumentation* 1986. U.S.A.: Foris Publications, pp. 7-24.

**Andriessen**, J., Coirier, P., Roos, L., Passerault, J.-M. & Bert-Erboul, A. (1996). «Thematic and structural planning in constrained argumentative text production». In G. Rijlaarsdam, H. van den Berg & M. Couzijn (Eds), *Current Trends in Writing Research: What is writing? Theories, Models and Methodology*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 237-251.

**Angulo**, T. A. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

**Apothéloz**, D., Borel, M.-J. & Péquignat, C. (1984). «Discours et raisonnement». In Grize, J.-B. (dir.). *Sémiologie du raisonnement*. Berne: Peter Lang.

**Auricchio**, A. et allü (1992). «La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques». In Masseron, C. (coord.) (1992). *L'argumentation écrite*. In *Pratiques*, nº 73, mars, 1992, pp. 7-50.

**Anscombe** J.-C. & Ducrot, O. (1988). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.

**Bartholomae**, D. (1996). «The Argument of Reading». In Emmel, Barbara; Resch, Paula; Tenney, Deborah (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications, pp. 199-211.

**Bernié**, Jean-Paul (1993). *Raisonner pour résumer. Une approche systémique du texte*. Peter Lang S.A.: Berne.

**Brassart**, D.G. (1989). «La gestion des Contre-Arguments dans le Texte Argumentatif Ecrit Chez les Elèves de 8 à 12 Ans et les Adultes Compétents». In *European Journal of Psychology of Education*, Vol. IV, nº 1, pp. 51-69.

**Brassart**, D.G. (1990). «Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique)». In *Revue Française de Pédagogie*, nº 90, 1990, 31-41.

**Boissinot**, A. (1996). *Les textes argumentatifs*. Midi-Pyrénées: Bertrand-Lacoste.

**Brent**, D. (1996). «Rogerian Rhetoric. Ethical Growth Through Alternative Forms of Argumentation». In Emmel, Barbara; Resch, Paula; Tenney, Deborah (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications, pp. 73-96.

**Breton**, P. (1998). *A argumentação na comunicação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

**Carrilho**, M. M. (1994). *Retórica e comunicação*. Porto: Edições ASA.

**Chartrand**, S.G. (1995) [1]. «Outils pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits en compréhension». In *Québec Français*, nº 96, pp. 42-47.

**Chartrand**, S.G. (1990). «L'argumentation, aussi un fait de langue». In *Québec*

*Français*, n° 79, pp. 40-42.

**Chartrand**, S.G. (1995) [2]. *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Montréal : Université de Montréal, faculté des sciences de l'éducation.

**Chartrand**, S.G. (1995) [3]. «Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs». In *Québec Français*, n° 97, pp. 35-37.

**Charolles**, M. (1986b). «La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle». In *Pratiques*, n° 49, Mars 1988, pp. 11-23.

**Coirier**, P.; Andriessen; Jerry, Chanquoy, L. (1999). «From Planning to Translating : The Specificity of Argumentative Writing». In J. Andriessen & P. Coirier (eds), *Foundations of Argumentative Text Processing*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 1-28.

**Declercq**, G. (1995). *L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*. Paris: Editions Universitaires.

**Descombes Dénervaud**, M. & Jespersen, J. (1992). «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite». In Masseron, C. (coord.) (1992). *L'argumentation écrite*. In *Pratiques*, n° 73, mars, 1992, pp. 79-95.

**Dolz**, J. & Schneuwly, B. (1996b). «Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ?». In *Études de Linguistique Appliquée*, 101.

**Dolz**, J. et Ronveaux, Ch. (1994). «L'objet construit à travers l'interaction didactique : le texte d'opinion et la subordonnée relative». In *Actes du Symposium S 1, la discipline comme on l'enseigne entre curricula et modèles*. Université de Genève.

**Dolz**, J. (1992). «Écrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture». In Millet, A. (1992) [coord.]. *Des lettres et des sons, Lidil*, n° 7, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 103-119.

**Douaire**, J. (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris:INRP.

**Declercq**, G. (1995). *L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*. Paris : Editions Universitaires.

**Eemeren**, F.; Grootendorst, R.; Blair, J. A.; Williard, C. A. (eds.) (1987). *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on Argumentation 1986*. U.S.A.: Foris Publications.

**Emmel**, B. (1996). «Evidence as a Creative Act. An Epistemology of Argumentative Inquiry». In Emmel, Barbara; Resch, Paula; Tenney, Deborah (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications, pp. 19-44.

**Emmel**, B.; Resch, P.; Tenney, D. (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications.

**Ezquerro**, A. M. (1999). «Escribir textos argumentativos». In *Contextos Educativos* (2), pp. 257-272.

**Facione, P.** (1998). *Critical Thinking: What It is and Why it Counts*. Santa Clara University: California Academic Press, [http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why98.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf) (consultado na Internet em 5 de Janeiro de 2005).

**Fernandes, C.** (2004). *Argumentar é fácil*. Lisboa: Plátano Editora.

**Fulkerson, R.** (1996). «The Toulmin Model of Argument and the Teaching of Composition». In Emmel, Barbara; Resch, Paula; Tenney, Deborah (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications, pp. 45-72.

**Gage, J. T.** (1996). «The Reasoned Thesis. The E-word and Argumentative Writing as a Process of Inquiry». In Emmel, Barbara; Resch, Paula; Tenney, Deborah (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications, pp. 3-18.

**Garcia-Debanc, C.** (2001). «L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage». In *Pratiques*, nº 111/112, Décembre 2001, pp. 189-208.

**Germano, V.** (2004). «A argumentação na comunicação empresarial – Entrevista a Desidério Murcho». In *Crítica, Revista de Filosofia e Ensino*, [http://www.criticanarede.com/filos\_entrevista.html, Copyright © 2004 criticanarede.com 22/03/2004].

**Golder, C.** (1996). «Le discours argumentatif: impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites». In Masseron, C. (coord.) (1992). *L'argumentation écrite*. In *Pratiques*, nº 73, mars, 1992, pp. 119-125.

**Golder, C. & Pouit, D.** (1999). «For a Debate to take place the Topic must be Debatable. Developmental Evolution of the Negotiation and Debatability of Arguments». In J. Andriessen & P. Coirier (eds), *Foundations of Argumentative Text Processing*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 137-148.

**Govier, T.** (1987). *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. U.S.A.: Foris Publications.

**Guimarães, E.** (1987). *Texto e Argumentação. Um estudo de conjunções do Português*. Brasil: Pontes Editores.

**Grize, J.B.** (1974). «Argumentation, schématisation et logique naturelle». In *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Genève, Droz, 12, nº 32, pp. 183-200.

**Grize, J. B.** (1990). *Logique et langage*. Paris: Orphrys.

**Grize, J.B.** (2002). «Les deux faces de l'argumentation». In De Fornel, M. & Passeron, J.-C. (Éds), *L'argumentation preuve et persuasion*, pp. 14-27. ÉHÉSS.

**Habermas, J.** (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

**Hutchby, I.** (1996). *Confrontation Talk. Arguments, Asymmetries, and Power on Talk Radio*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Huver**, Emmanuelle e **Katchavenda**, Stéphanie (2002). «Des matrices d'argumentation à l'usage des étudiants en linguistique». In *Enjeux*, nº 54, juin 2002, pp. 193-209.

**Jespersen**, J. e **Reichler-Béguelin**, M. J. (1997). «Argumentation et discours rapporté : présentation d'une séquence didactique». In *Pratiques: enseigner l'argumentation*, nº 96, décembre, pp. 101-124.

**Loureiro**, M. J.; Pinho, A.; Pereira, L. A.; Moreira, A. (2006). «ARGUING ON-LINE IN ORDER TO LEARN HOW TO ARGUE – from process to product – Written argumentative textuality in Higher Education». In *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*. Holand: Springer Science.

**Loureiro**, M. J.; Pinho, A.; Pereira, L. A.; Moreira, A. (2005). «ARGUMENTAR ON-LINE PARA APRENDER A ARGUMENTAR – do processo ao produto – A textualidade argumentativa escrita no ensino superior». In *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIIE05*, Leiria: Escola Superior de Educação, 16, 17 e 18 Novembro de 2005.

**Martins**, G. (2001). *The Cinderella Skill – o Processo de Escrita Colaborativa do Texto Argumentativo em Alunos de Inglês, no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas apresentada à Universidade de Aveiro.

**Masseron**, C. (1997). «Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets, propositions (II)». In *Pratiques : enseigner l'argumentation*, nº 96, décembre, pp. 35-64.

**Masseron**, C. (1994). «Entre argumentation et langue : propositions visant à la réécriture de fragments très locaux». In *Pratiques*, nº 84, pp. 41-54.

**Masseron**, C. (coord.) (1992). «L'argumentation écrite». In *Pratiques*, nº 73, mars, 1992.

**Méjias**, J. (1999). *L'argumentation et le débat : principes et mise en œuvre*, Intervention au cours de l'université d'automne de Paris, consacrée à L'ECJS, novembre. <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/ecjs/argumenter.html> (consultado na Internet no dia 2 de Dezembro de 2004).

**Mendenhall**, V. (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif. Des savoirs et savoir-faire fondamentaux*. Canada: Université d'Ottawa.

**Michell**, S. & Andrews, R. (2004). *Learning to Argue in Higher Education*. London: University of Hull.

**Moeschler**, J. (1994). «Structure et interprétabilité des textes argumentatifs». In *Pratiques*, nº 84, pp. 93-112.

**Moeschler**, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Éléments pour une analyse pragmatique du discours. Université de Genève:Hatier-Credif.

**Monte**, M. et allü (1992). «Quand des enseignants réécrivent des textes d'élèves...». In Masseron, C. (coord.) (1992). «L'argumentation écrite». In *Pratiques*, nº 73, mars, 1992, pp. 96-118.



**Oléron** (1996). *Le raisonnement*. «Que sais-je?», nº 1671. Paris : PUF.

**Pereira**, L.A. (2000). «Texto argumentativo». In *Dicionário de metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, 1ª edição.

**Pereira**, L. A. (1996). «Texto argumentativo: modos de trabalho didáctico na aula de língua materna». In *Rumos*, nº10, Porto, Porto Editora.

**Pereira**, L. A. (1996). «Guião da oficina sobre texto Argumentativo», em parceria com Maria do Carmo Castelo Branco in *Actas do Forum de Linguística e Didáctica*, Vila Real, UTAD.

**Perelman**, C. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Éditions de l'Université de Bruxelles.

**Perelman**, F. (1999). «La producción de textos argumentativos en el aula». In *Revisita En el aula* (11). Argentina: Ministerio de Educación de la Nación., Febrero, <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/textos.doc> (consultado na Internet em 5 de Janeiro de 2005).

**Piolat**, A., Roussey, J.-Y., Gombert, A. (1999). «The Development of Argumentative Schema in Writing». In J. Andriessen & P. Coirier (eds), *Foundations of Argumentative Text Processing*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 117-136.

**Plantin**, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*, Paris : Editions Kimé.

**Plantin**, C. (1996). *L'argumentation*. Paris:Mémo Seuil.

**Portine**, H. (1978). *Apprendre à argumenter. Analyse du discours et didactique des langues*. Paris : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises.

**Reichler-Béguelin**, M.-J. (1992). «L'approche des *anomalies* argumentatives». In *Pratiques*, nº 73, mars 1992, pp. 51-78.

**Salvatori**, M. (1996). «The "Argument of Reading" in the Teaching of Composition». In Brent, Doug (1996). «Rogerian Rhetoric. Ethical Growth Through Alternative Forms of Argumentation». In Emmel, Barbara; Resch, Paula; Tenney, Deborah (ed.) (1996). *Argument Revisited; Argument Redefined. Negotiating Meaning in the Composition Classroom*. London: Sage Publications, pp. 181-197.

**Santos**, C. M. M. & Santos, S. L. (1999). «Good Argument, Content and Contextual Dimensions». .)». In J. Andriessen & P. Coirier (eds), *Foundations of Argumentative Text Processing*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 75-96.

**Santos**, M. P. (1996). *Argumentação e discurso*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva apresentada à F.L.U.P., Porto: Universidade do Porto.

**Serra**, P. (1996). *Retórica e Argumentação*. Universidade da Beira Interior, [http://ubista.ubi.pt/~comum/jpserra\\_retorica.html](http://ubista.ubi.pt/~comum/jpserra_retorica.html) (consultado na Internet em 2 de Janeiro de 2004).

**Simonet**, R. & Jean (1990). *L'argumentation. Stratégie et tactiques*. Paris: Éditions d'organisation.

**Stein**, N. L. & Bernas, R. (1999). «The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill». In J. Andriessen & P. Coirier (eds), *Foundations of Argumentative Text Processing*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 97-116.

**Thyrion**, F. (2006). «Argumenter par écrit : quelle didactique ?» In Lafont-Terranova et Colin, Didier (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005*. Coral: Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), pp. 55-81.

**Toulmin**, S. E. (1958 - 1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF.

**Veerman**, A. L. & Treasure-Jones, T. (1999). «Software for Problem Solving through Collaborative Argumentation». In J. Andriessen & P. Coirier (eds), *Foundations of Argumentative Text Processing*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 203-230.

**Veiga**, M. J. & Baptista, M. M. (2004). *Argumentar*. Maia Ver o Verso Edições Lda, 1ª edição.

**Vignaux**, G. (1976). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Genève : Droz.

**Vignaux**, G. (1988). *Le discours acteur du monde. Argumentation, énonciation, cognition*. Paris : Ophrys.

## 6.5 Elearning

**Allan**, B & allü (2002). «High Level Student Autonomy in a Virtual Learning Environment», <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings/papers/01.htm> (consultado na Internet em 15 de Outubro de 2005).

**Applebee**, A. C. & Ellis, R. A. (2005). «Developing a blended learning community at the University of Sydney: Broadening the comfort zone», <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/pdf/applebee.pdf> (consultado na Internet em 7 de Setembro de 2005).

**Barnett**, R. (1997). *Towards a Higher Education for a New Century*. London: University of London, Institute of Education.

**Bartolic-Zlomistic**, S. & Bates, A. W. (1999). *Investing in online learning: potential benefits and limitations*. Vancouver, CA: The University of British Columbia, <http://bates.csudies.ubc.ca/investing.html>. (Consultado na Internet em 23 de Setembro de 2005).

**Bastiens**, T.; Boon, J. & Martens, Rob (2004). «Evaluating integrated e-learning». In Wim Jochems, Jeroen van Merriënboer & Rob Koper [org.]. *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 187-198.

**Bates**, A. W. (1993). «Technology for distance education: a ten-year prospective». In Harry, Keith, John, Magnus & Keegan, Desmond. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 176-190.

**Bidarra, J.** (2004). «Hiperespaços e materiais para formação à distância». In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 33-51.

**Bielema, L. C.** (1996). *Factors affecting implementation of interactive, computer-mediated instructional techniques for instructors and learners at a distance*. Illinois: University of Illinois.

**Boshuizen, H. & Kirschner** (2004). «Coaching and training in integrated electronic learning environments (IELEs)». In Wim Jochems, Jeroen van Merriënboer & Rob Koper [org.]. *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 164-175.

**Cajazeira, R.** (2002). «Educação a distância. Nunca esteve tão perto». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 35-40.

**Carvalho, A. A. & Pereira, V.** (2003). «Aprender através da plataforma de e-Learning Flexmil: estudo sobre a utilização do "Sapere AVDE"», <http://www.nonio.uminho.pt/actchal03/05comunicacoes/Tema2/03AnaCarvalho.pdf> (Consultado na Internet em 20 de Setembro de 2005).

**Collins, B. A. & Van der Wende, M.** (1999). *The Use of Information and Communication Technologies in Higher Education: An international orientation on trends and issues*, University of Twente/CHEPS, Netherlands: Twente.

**Collins, B. A.** (1999). «Implementing ICT in the faculty: letting a 1000 flowers bloom or managing change?» In M. Mirande, J. Riemersma, J. & Veen, W. (ed.), *De Digitale Leeromgeving* (The electronic learning environment). Netherlands: Wolters-Noordhoff, Groningen, pp. 121-136.

**D' Eça, T. A.** (1998). *NetAprendizagem. A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

**Davie, L.E. & Well, R.** (1991). «Empowering the learner through computer-mediated communication». In *The American Journal of Distance Education*, 5 (1), pp. 15-23.

**Dias, A.** (2001). «The role of the trainer in online courses». In *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: desafios 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho.

**Dias, A. A. & Gomes, M. J.** (2004). «Introdução». In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 21-31.

**Dias, A. A. S.** (2004). «Gestão da formação a distância». In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 111-124.

**Dias, P.** (2001a). «Collaborative learning in virtual learning communities: the ttVLC project». In Dias, Paulo & Freitas, Cândido Varela de (org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, pp. 291-300.

**Dias, P.** (2001b). «Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa. Conselho Nacional de Educação (Org.)». In *Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 85-94.

**Dias, P.** (2004). «Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades online». In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 21-31.

**Downes, S.** (2000). *Learning Objects: Academic technologies for learning*. University of Alberta [Online], [www.atl.ualberta.ca/~downes/naweb//Learning\\_Objects.doc](http://www.atl.ualberta.ca/~downes/naweb//Learning_Objects.doc) (Consultado na Internet no dia 14 de Julho de 2005).

**Duarte, I. M.** (1996). *Os Media e a Aprendizagem do Português*. Porto: Ed. Público.

**Eastmond, D. & Ziegahn, L.** (1995). «Instructional design for the online classroom». In Z. L. Berge and M. P. Collins (Eds.). In *Computer-mediated communication and the online classroom in distance education* (Vol. III), Cresskill, NJ: Hampton Press, pp. 59-80.

**Eklundh, K. S. & Kollberg, P.** (1996). «Computer tools for tracing the writing process: From keystroke records to S-notation», in RIJLAARSDAM, Gert e alü. *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amesterdam: Amesterdam University Press, pp. 526-541.

**Eklund, J. et alü** (2003). «e-learning: emerging issues and key trends». [www.flexiblelearning.net.au/research/2003/elearning250903final.pdf](http://www.flexiblelearning.net.au/research/2003/elearning250903final.pdf) (consultado na Internet em 8 de Setembro de 2005).

**Faria, D. S.; Rondelli, E.; Leite, S. D.** *Um projeto estratégico para a educação superior: UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil*, <http://www.unirede.br> (consultado na Internet em 15 de Julho de 2005).

**Ferreira, J. M. M.; Santiago, M. A. S.** (1999). «Ensino e aprendizagem na era da Internet». In J. A. Alves, P. Campos & P. Q. Brito. *O Futuro da Internet*, Matosinhos: Edições Centro Atlântico.

**Fialho, S. H.** (2002). «Ead: interactividade, tecnologia da informação e gestão do conhecimento». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 65-82.

**Figueira, M.** (2004). «A qualidade do e-Learning em Portugal». In *Nov@Formação* (3), Julho, e-Formadores. Inofor. Lisboa, pp. 46-47.

**Fisher, A.** (1987). «Using Assertibility Conditions to Extract and Evaluate Arguments». In Eemeren, F.; Grootendorst, R.; Blair, J. A.; Williard, C. A. (eds.) (1987). *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on Argumentation 1986*. U.S.A.: Foris Publications, pp. 25-41.

**Fowler, C.** (1998). «Will IT Help?». ». In EUROCONFERENCE – new technologies for higher education, 1998, Aveiro, Portugal. *Proceedings of the conference 98*. Aveiro: University of Aveiro.

**Freitas, S. de & Attewell, Jill** (2005). «Blended learning solutions in post-compulsory education and training», <http://www.reveel.sussex.ac.uk/files/BlendeddeFreitas.txt>

(consultado na Internet em 7 de Setembro de 2005).

**Garrison, D. R. & allü** (2001). «Critical thinking, cognitive presence, and computer presence in distance education», [http://communitiesofenquiry.com/documents/CogPres\\_Final.pdf](http://communitiesofenquiry.com/documents/CogPres_Final.pdf) (Consultado na Internet em 2 de Junho de 2006).

**Gélat, M.** (2003). «Taking Others' Perspectives in a Peer Interaccional Setting while Preparing for a Written Argument». In *Language and Education*, vol. 17 (5), pp. 332-353.

**Gregorio-Godeo, E. de** (2005). «Blended learning as a resource for integrating self-access and traditional face-to-face tuition in EFL tertiary education». In *Recent Research Developments in Learning Technologies*, p. 1, <http://www.formatex.org/micte2005/110.pdf> (Consultado na Internet em 7 de Setembro de 2005).

**Harasim, L.; Hiltz, S. R.; Teles, L.; Turoff, M.** (1997). *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge, Mass: MIT Press.

**Hartley, J. R.** (1999). «Effective Pedagogies for managing Collaborative Learning in On-Line Learning Environments». In *Educational Technology & Society* 2 (2), 1999, [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_2\\_99/formal\\_discussion\\_0399.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_99/formal_discussion_0399.html) (Consultado na Internet em 3 de Junho de 2006).

**Hew, K. F. & Cheung, W. S.** (2003). «Models to evaluate online learning communities of asynchronous discussion forums». In *Australian Journal of Educational Technology*, 2003, 19 (2), pp. 241-259.

**Henri, F. & Kaye, A.** (1993). «Problems of distance education». In Harry, Keith, John, Magnus & Keegan, Desmond. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 25-31.

**Järvelä, S.** (1995). «The cognitive apprenticeship model in a technologically rich learning environment: interpreting the learning interaction». *Learning and Instruction* 5 (3), pp. 237-259.

**Jochems, W; Merriënboer, J. & Koper, R.** (2004). «Epilogue». In Wim Jochems, Jeroen van Merriënboer & Rob Koper [org.]. *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 199-206.

**Johnson, D.W. & Johnson, R. T.** (1996). «Cooperation and the use of technology». In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon and Schuster Macmillan, pp. 1017-1044.

**Keegan, D.** (1993). «A typology of distance teaching systems». In Harry, Keith, John, Magnus & Keegan, Desmond. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp.62-76.

**Klink, M. & Jochems, W.** (2004). «Management and organization of integrated e-learning». In Wim Jochems, Jeroen van Merriënboer & Rob Koper [org.]. *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 151-163.

**Koubani, V.;** Tolia, D. (2005). «Effectiveness, Collaboration and Personalisation in a Technologically Enhanced Environment: The case of the writing Center at the Hellenic American Union and the Hellenic American University». In «Student's Self Perceptions of Writing». In *3<sup>rd</sup> Conference EATAW, "Teaching writing on-line and face-to-face"*, Athens, 22-24 jun.

**Koper, R.** (2004). «Learning technologies in e-learning: an integrated domain model». In Wim Jochems, Jeroen van Merriënboer & Rob Koper [org.]. *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 64-79.

**Lago, A.** (2002). «O papel dos canais de comunicação na educação a distância». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 83-92.

**Larsen, K. & Vincent-Lancrin, S.** (2005). «The impact of ICT on tertiary education: advances and promises». In Michigan Conference. *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. 10-11 January 2005. Washington DC.

**Lemos, A.,** Cardoso, C. & Palácios, M. (2002). «Projeto sala de aula: lições e reflexões de uma experiência pioneira de EAD». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 261-279.

**Lemos, A.** (2002). *Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interface digitais*. Salvador: Faculdade de Comunicação, <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interac.html> (consultado na Internet em 15 de Julho de 2005).

**Leffa, V. J.** (2001). «O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais». In *IV Seminário de Línguas Estrangeiras*, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia : UFG, 2002, v. 1, pp. 95-108.

**Lima, J. R. & Capitão, Z.** (2003). *E-Learning e e-Conteúdos. Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.PT.

**Ljosa, E.** (1993). «Distance education in the society of the future: from partial understanding to conceptual frameworks». In Harry, Keith, John, Magnus & Keegan, Desmond. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 32-38.

**Loureiro, M. J.;** Loureiro, M. J.; Moreira, A. & Dias, P. (2004). «Uma experiência de utilização da metodologia blended-learning na disciplina de tecnologia educativa em línguas». In *Actas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, pp. 690-699.

**Loureiro, M. J.;** Loureiro, M. J.; Moreira, A. & Dias, P. (2003). «Avaliação de ambientes colaborativos de aprendizagem online na plataforma de eLearning Prof2000». In *III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. 5º SIIIE Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Braga, 17, 18 e 19 de Setembro de 2003.

**Mayer, R. H.** (1999). «Design Instruction for Constructivist Learning». In REIGELUTH, Charles M. – *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. University of California: Lawrence Erlbaum Associates.

**Makau, M. J.** (1987). «Perspectives on Argumentation Instruction». In Eemeren, F.; Grootendorst, R.; Blair, J. A.; Williard, C. A. (eds.) (1987). *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on Argumentation 1986*. U.S.A.: Foris Publications, pp. 377-391.

**McAteer, E. et al** (2002). *Characterising online learning environments*, <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings> (consultado na Internet em 17 de Setembro de 2002).

**McIsaac** (1996). «Learning for the future». In *First International Distance Education Symposium*, Ankara, Turkey, November 13-15, 1996, <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/future/paper.htm> (consultado na Internet em 26 de Julho de 2005).

**Mendes, I. & Dias, A.** (2004). «Uma experiência de *b-Learning* no âmbito de uma disciplina de licenciatura da Universidade do Minho», <http://www2.eeg.uminho.pt/economia/pascoa/vcib20405/VCIB/img/eles04.pdf> (Consultado na Internet em 21 de Setembro de 2005).

**Menezes, C.** (2004). «Avaliação da aprendizagem e formação a distância». In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 53-69.

**Meyer, K.** (2003). «Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking». *JALN*, Vol. 7, Issue 3, September 2003, pp. 55-65, [http://www.sloan-c.org/publication/jaln/v7n3/pdf/v7n3\\_meyer.pdf](http://www.sloan-c.org/publication/jaln/v7n3/pdf/v7n3_meyer.pdf) (Consultado na Internet em 16 de Outubro de 2005).

**Meyer, K.** (2004). «Evaluating online discussions : four different frames of analysis». In *JALN*, vol. 8, Issue 2 ; April 2004, [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2\\_meyer.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_meyer.pdf) (consultado na Internet em 16 de Outubro de 2005).

**Mitchell, I.** (1993). «Academic education of distance educators». In Keith, Harry, Magnus, John & Desmond, Keegan. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 292-304

**Moore, M. G.** (1993). «Three types of interaction». In Keith, Harry, Magnus, John & Desmond, Keegan. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 19-24.

**Moreira, A.; Almeida, P. & Raposo, R.** Didaktos (2001). *Didactic instructional design for the acquisition of knowledge and transfer to other situations*. v.2.0 Aveiro: Universidade de Aveiro. CD-ROM. Registado na ASSOFT e na IGAC.

**Moreira, António** (2002). «Arquitecturas cognitivas e flexibilização do conhecimento». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 55-63.

**Murphy, K.L. & Collins, M.P.** (1998). «Development of communication conventions in instructional electronic chats». In *Journal of Distance Education*, 12 (1/2), pp. 177-200, <http://disted.tamu.edu/aera97a.htm> (consultado na Internet em 20 de Fevereiro de 2005).

**Nonnon, E.** (1995). «Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle: le mémoire des professeurs débutants». In *Pratiques*, nº 86, Juin 1995, pp. 93-122.

**Nova, C. & Alves, L.** (2002). «Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 41-54.

**Oh, E. & Lim, D.** (2005). «Cross Relationship between Cognitive Styles and Learner Variables in Onm«line Learning Environment». In *Journal of Interactive Online Learning*. Vol. 4, nº 1, Summer 2005.

**Pachler, N.** (1999). «Theories of learning and ICT». In Leask, M. & Pachler, N. (Eds.). *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School*. London: Routledge.

**Paiva, J.** (2002). «A utilização das TIC pelos professores portugueses», <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/> (consultado na Internet em 24 de Junho de 2005).

**Paiva, J.; Figueira, C.; Brás, C. & Sá, R.** (2004). *e-Learning: o estado da arte*. Sociedade Portuguesa de Física – SoftCiências. Lisboa: Gráfica Almondina.

**Panitz, T.** (1996). «A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning», <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html> (consultado na Internet em 14 de Julho de 2006).

**Peters, O.** (1993). «Understanding distance education». In Harry, Keith, John, Magnus & Keegan, Desmond. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 10-18.

**Pilkington, R. & Walker, A.** (2002). «Computer Mediated Argumentation in Higher Education: Developing Discussion Skills via Roles». In S. Banks, P. Goodyear, V. Hodgson and D. McConnell. (Eds.). *Proceedings of the Third International Conference Networked Learning 2002*. Sheffield: Sheffield University. pp. 481-489, <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/abstracts/paper/35pilkington/Pilkington.htm> (consultado na Internet em 25 de Fevereiro de 2005).

**Pimenta, P. & Baptista, A. A.** (2004). «Das plataformas de e-learning aos objectos de aprendizagem». In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 97-109.

**Pinto, C.** (2002). «Ensino à distância utilizando TICs. Uma perspectiva global». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.) (2002). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 15-33.

**Pinto, M. L. S.** (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Lisboa: Edições ASA.

**Pollet, M.-C.** (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

**Ponte, J.** (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

**Pouts-Lajous, S. & Riché-Magnier, M.** (1998). *A Escola na Era da Internet*. Lisboa:



Instituto Piaget – Divisão Editorial.

**Radecki**, W. (2004). «Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives. Blended Learning for Emirati Women», <http://www.zu.ac.ae/lthe> (consultado na Internet em 7 de Setembro de 2005).

**Ramos**, F. M.S., Caixinha, H. & Santos, I. (2002). «Factores de sucesso e insucesso na utilização das TIC no ensino superior – a experiência da Universidade de Aveiro». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 185-194.

**Rieber**, L.P. (1996). «Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments Based on the Blending of Microworlds, Simulations and Games». In *Educational Research and Development*, 44, 2, pp. 43-58.

**Rodrigues**, E. (2004). «Competências dos e-formadores». In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 71-95.

**Roerden**, L. P. (1997). *Net Lessons : Web-Based Projects for Your Classroom*. USA : Sheryl Avruch.

**Rudd**, P. (2000). «School Improvement through ICT: Limitations and Possibilities». In European Conference on Educational Research (ECER), University of Edinburgh, 22<sup>nd</sup> September 2000, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001768.doc> (consultado na Internet em 28 de Julho de 2005).

**Santos**, I. & Kotyk, P. (2002). «Formação e apoio contínuo aos professores na transição do ensino presencial para o ensino online». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 195-211.

**Sauvé**, L. (1993). «Media and distance education: course description». In Harry, Keith, John, Magnus & Keegan, Desmond. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 305-316.

**SCALE** (2003). *Test instruments for assessing the quality of students' argumentation, and results on school experiments for teaching collaborative argumentation in secondary schools*. Deliverable 8, Project funded by the European Community under the Information Societies Technology (IST). Programme (1998-2002). Document prepared in collaboration by University of Jyväskylä (Lead partner) and University of Utrecht.

**Seaton**, W. J. (1993). «Computer-mediated communication and student self-directed learning». In *Open Learning*, 8 (2), pp. 49-54.

**Siegel**, H. (1987). «Skills, Attitudes, and Education for Critical Thinking». In Eemeren, F.; Grootendorst, R.; Blair, J. A.; Williard, C. A. (eds.) (1987). *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on Argumentation 1986*. U.S.A.: Foris Publications, pp. 358-375.

**Schlusmans**, K.; Koper, Rob & Giesbetz, Wil (2004). «Work processes for the development of integrated e-learning courses». In Wim Jochems, Jeroen van Merriënboer & Rob Koper [org.]. *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 126-138.

**Stacey**, E. & Rice, M. (2002). «Evaluating an online learning environment». In *Australian Journal of Educational Technology*, 2002, 18(3), pp. 323-340.

**Tickner, S.** (2002). *Charting Change in Networked Learners: What can we learn about what they learn?*, <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings> (consultado na Internet em 17 de Setembro de 2002).

**Trindade, A. R.** (2004). Prefácio. In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 9-12.

**Veerman, A.L.** (2000). «Computer-supported collaborative learning through argumentation». In Print Partners Ipskamp: Enschede (thesis), <http://www.library.uu.nl/digiarchief/dip/diss/1908992/inhoud.htm>. (consultado na Internet em 18 de Fevereiro de 2005).

**Verhine, R. E.; Araújo, B. & Souza, V.** (2002). «Em busca da qualidade no ensino superior a distância: a experiência avaliativa da Universidade Virtual Pública do Brasil». In Jambeiro, Othon & Ramos, Fernando (org.). *Internet e educação a distância*, Salvador: UFBA, pp. 167-183.

**Weinstein, P. & Margerum-Leys, J.** (1997). «Untangling the Web. Technology in the Constructivist Classroom». In Marlowe, B. A. & Page, Marilyn, L. (1997). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. USA : Corwin Press, Inc, pp. 119-136.

**Wen, L. e Duh, C.** (2002). «The influential Factors in Argumentation-based Teamwork Problem Solving». In *Internet Society Conference 2002. International Conference of Tamkang University*. Taiwan: Tamsui, <http://mozilla.hss.nthu.edu.tw/iscenter//conference2002/thesis/files/2002051522564561.223.226.244.doc> (consultado na Internet em 5 de Março de 2003).

**Wentzel, K. R. & Watkins, D. E.** (2002). «Peer Relationships and Collaborative Learning as Contexts for Academic Enablers. In *School Psychology Review*, vol. 31. National Association of School Psychologists, <http://www.Questia.com/PM.qst?action=print&docId=5000836763> (Consultado na Internet em 15 de Junho de 2006).

**Wigbert, B.** (2001). «Learning by doing: It's no Panacea». In *Forum: Learning from history*, [http://www.holocaust-education.de/discuss/discuss/msgReader\\$3?mode=topic](http://www.holocaust-education.de/discuss/discuss/msgReader$3?mode=topic) (consultado na Internet em 5 de Janeiro de 2005).

## Anexos



## Anexo 1

### Testes de entrada e de saída



## TESTE DE ENTRADA

### A – Textos

- a)** Faça a leitura atenta dos dois documentos (**texto 1** e **texto 2**) que se seguem.
- b)** Seleccione e organize a informação neles contida, por escrito (pode, para isso, rascunhar o que quiser em ambos os textos), tendo em conta o que lhe é pedido na actividade **d**).
- c)** Faça, depois, todas as anotações necessárias numa folha solta (uma por texto), antes de começar a escrever o artigo que lhe é proposto na tarefa **d**). Os documentos (texto 1 e texto 2) serão recolhidos no final da actividade.
- d)** Escreva, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião que contemple as posições assumidas em ambos os textos, sabendo, de antemão, que vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGMs (organismos geneticamente modificados).

### TEXTO 1

#### ***(Os Transgénicos Vão Alimentar o Mundo, Ou Não?)***

07-08-2001- Margarida Silva

Bióloga

Se alguém vos disser que a biotecnologia vai acabar com a fome no mundo, digam-lhe que não vai. Alimentar o mundo exige vontade política e económica, não é uma questão de produzir e distribuir. [...] Os alimentos geneticamente modificados<sup>201</sup> podem ser mais baratos e produzir mais comida, mas não vão alimentar o mundo.

[...]

Há gente com fome na Etiópia, mas têm fome porque não têm dinheiro, e não porque não haja comida para comprar. Nós consideramos ofensiva a utilização abusiva da nossa pobreza como forma de persuadir o público europeu a mudar de ideias [quanto aos transgénicos].

[...]

O Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2001 apela ao investimento acelerado na biotecnologia como forma de acabar com a fome nos países mais pobres. Este argumento em prol dos alimentos geneticamente modificados merece análise detalhada, visto que está em causa, por um lado, a sobrevivência de 790 milhões de pessoas sujeitas a malnutrição e, por outro, décadas de investimento de algumas das empresas mais poderosas do planeta (Novartis, Monsanto, AstraZeneca, DuPont, Agrevo...).

Quais as causas da fome que grassa nos países menos afortunados (e não só)? Segundo o Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas, neste momento, produzem-se alimentos suficientes para suprir as necessidades nutricionais dos seis mil milhões de pessoas que todos os dias precisam de comer – e ainda sobra um terço da comida. A FAO estima que 80 por cento das crianças com fome no terceiro mundo vivem em países com excedentes agrícolas. Não estamos, portanto, perante um problema de falta de produção: na verdade, o aumento de produção pode corresponder a um aumento de privação. Na Costa Rica, a produção de carne duplicou entre 1959 e 1972, mas o seu consumo *per capita* diminuiu 37 por cento no mesmo período. Nos mesmos países do Corno de África, em que a fome, ao longo da década de 80, matou mais de 300 000 pessoas, mantiveram-se as exportações de algodão, linho, cana de açúcar e de outras culturas de rendimento produzidas nas terras mais férteis.

Nada disto são excepções ou falhanços pontuais, mas sim porque, como explica Amartya Sen, só aqueles que possuem a liquidez necessária para traduzir a sua necessidade biológica em "procura efectiva" é que conseguem comer. No supermercado global em que nos abastecemos, quem, na melhor das hipóteses, recebe 5000\$00 por ano tem de competir com quem ganha 5000\$00 por hora, quer viva no mesmo país ou nos seus antípodas.

Mas a fome nunca vem só: as pessoas malnutridas também não têm dinheiro ou terras que lhes permitam uma agricultura de subsistência, têm pouco ou nenhum acesso a um ambiente limpo ou a cuidados de saúde e educação, e fracas oportunidades de conseguir o crédito que lhes permitiria reverter o processo. Também não poderão escapar às consequências da guerra, caso ela se lhes atravesse no caminho. As mulheres são particularmente afectadas: na Índia quatro em cada cinco crianças que sofrem de malnutrição aguda são meninas.

---

<sup>201</sup> Alimentos geneticamente modificados (AGMs), também chamados "transgénicos", são organismos geneticamente modificados (OGMs), porque lhes foram adicionados genes de outra espécie, de forma a conferir-lhes uma característica que antes não tinham. Os avanços da ciência permitem transferir genes do ADN de um ser vivo para outro. Os genes que são transferidos para outro ser vivo passam a chamar-se "transgenes".

Perversamente, os défices alimentares nos países do Sul têm, por vezes, sido fomentados pelos países mais desenvolvidos através de exportações (sobretudo) de cereais altamente subsidiados (nalguns casos até 80 por cento do valor original) com que os agricultores pobres não conseguem competir. Daí resulta o abandono da produção própria, colapso dos mercados locais e, claro, maior desemprego e pobreza.

Se as sementes geneticamente modificadas pudessem vir a melhorar significativamente este estado de coisas, que características esperaríamos que apresentassem? Nestes países, os camponeses que mais precisam de ajuda ocupam predominantemente terras marginais, de baixa fertilidade, com declive acentuado, sujeitas a precipitação irregular e sem irrigação. A sobrevivência tem a ver com características únicas em termos de clima, estação, topografia, solo, biodiversidade, acesso aos mercados e demais recursos, num equilíbrio difícil em que as condições de produção máxima raramente ocorrem. A segurança do agricultor passa pela sementeira de múltiplas variedades de cada espécie, algumas das quais só existem localmente, e cuja valia não deriva tanto da produtividade mas antes da robustez.

[...]

Mas até que ponto as novas sementes transgénicas não poderiam ser desenvolvidas com recurso a financiamentos públicos, de forma a garantir um necessário equilíbrio económico, social e ambiental? Um olhar para a história ajuda-nos a antecipar o futuro. Cerca de 40 anos depois do seu lançamento, a política concertada mais abrangente de todas as que se propuseram combater a fome no mundo – conhecida por Revolução Verde – foi um falhanço. Embora tenha conseguido aumentar significativamente a produção alimentar mundial, graças a variedades seleccionadas de arroz e trigo, há hoje mais gente a morrer à fome do que em qualquer outro momento da nossa história – e, entretanto, o passivo ambiental não cessou de aumentar. As razões são diversas, mas passam pela insolvência com que pequenos agricultores se vêem a braços, devido às dívidas que foram obrigados a contrair com a adopção de sementes melhoradas, adubos e pesticidas. As melhores terras são anexadas por grandes proprietários interessados em plantações mecanizadas para exportação.

Estando estas e muitas outras questões amplamente documentadas, as implicações tornam-se incontornáveis. Não faltam alimentos, mas sim justiça distributiva; não precisamos de tecnologias de produção, mas sim de paz e de uma economia que não veja a pobreza como uma fatalidade; há que exigir programas de auto-suficiência local e não aceitar que se acumulem iniquidades na distribuição da terra e da riqueza.

(Texto adaptado)

In *Ecosfera/ Opinião*,  
<http://ecosfera.publico.pt/opiniao/opiniao10.asp>.  
(Consultado na Internet em 10 de Agosto de 2005).



## TEXTO 2

Secretária de Agricultura dos EUA, Ann M. Veneman  
 Plenária de abertura  
 Sacramento, Califórnia  
 23 de Junho de 2003

### **Conferência Ministerial sobre Ciência e Tecnologia Agrícola**

#### **Sessão de Abertura**

Caros ministros, distintos delegados, senhores e senhoras, é um grande prazer recebê-los na Califórnia para a Conferência Ministerial e Exposição sobre Ciência e Tecnologia Agrícola. Obrigada por terem vindo! É uma honra e privilégio especial receber pessoas tão proeminentes de todo o mundo. Os mais de quatrocentos delegados que participam nesta conferência são de cento e vinte países. Entre eles, estão ministros da Agricultura, Ciência, Tecnologia, Saúde e Meio Ambiente [...]. Dou as boas-vindas também àqueles que nos estão a acompanhar pela Internet. Esta é uma conferência histórica, um dos maiores encontros de ministros já realizado para tratar a questão da fome no mundo.

[...] Este evento [...] foi planeado para beneficiar as pessoas de todo o mundo, em especial aquelas que mais necessitam. Nos últimos anos, reduzir a fome e a pobreza tornou-se, de facto, parte da agenda global. [...] A pobreza e a fome agudas encontram-se em áreas onde as pessoas estão presas a uma vida de subsistência. Na verdade, cerca de um bilião das pessoas mais pobres do mundo dependem da agricultura para o seu sustento. Em muitos países em desenvolvimento, 90% dos alimentos consumidos são cultivados localmente, sendo as pessoas que passam fome menos capazes de se alimentarem e tornarem-se membros produtivos da sociedade.

Uma análise recente do Instituto Internacional de Pesquisa em Políticas Alimentares sugere que, para a África, um aumento anual na produtividade agropecuária de apenas 3% a 4% triplicaria o rendimento *per capita* e reduziria o número de crianças desnutridas em 40%. Quando as nações aumentam a produtividade agrícola, não há apenas uma redução da fome, mas também um aumento do rendimento e uma geração de crescimento económico. [...].

Consideradas no seu conjunto, as tecnologias, com políticas e regulamentações de apoio, podem acelerar a produtividade agrícola e o crescimento económico e, dessa forma, ajudar a reduzir a fome e a pobreza. No século passado, por exemplo, a ciência e a tecnologia contribuíram para ganhos substanciais em produtividade. Com efeito, a Revolução Verde dos anos 60 proporcionou variedades de alto rendimento, juntamente com a utilização mais intensa de fertilizantes e irrigação, o que ajudou a reduzir de maneira significativa a fome, em grande parte na Ásia. Temos, aliás, o orgulho de contar com a presença do pai da Revolução Verde e vencedor do Prémio Nobel, o Dr. Norman Borlaug<sup>202</sup> [...]. Segundo algumas estimativas, as suas contribuições, no âmbito da tecnologia agrícola, salvaram cerca de um bilião de vidas. Mas nem todas as regiões beneficiaram disso. De facto, a produção *per capita* de alimentos, em grande parte da África Subsaariana, declinou nas duas últimas décadas. É, assim, preciso dar mais atenção a alguns produtos alimentares de África, tais como inhame, mandioca, caupi e arroz.

A necessidade de ganhos de produtividade é, por isso, cada vez mais urgente. Até ao ano de 2020, o mundo terá 1,2 bilião de bocas a mais para alimentar ou o equivalente a um país do tamanho da China. Imaginem a tensão que será imposta pelos recursos limitados, a menos que tenhamos mais avanços na produtividade. [...] As respostas certas nem sempre estão nas tecnologias mais avançadas, de maior porte e mais caras. Muitas tecnologias convencionais, já utilizadas amplamente, há décadas, podem ser adaptadas para se obterem ganhos significativos na produtividade dos países mais pobres do mundo. Isso pode ser conseguido através de um bom sistema de serviços de extensão agrícola, de uma melhor manipulação dos nutrientes, do plantio em terrenos planos, de variedades de sementes aperfeiçoadas ou simplesmente através da irrigação. A meta não é o uso de tecnologias que tornem os países em desenvolvimento mais dependentes do mundo desenvolvido. Pelo contrário, o objectivo é torná-los capazes de se alimentarem melhor. [...]

Em relação a isso, precisamos de tirar lições de histórias de sucesso como as seguintes: pequenos agricultores de Uganda aumentaram a produtividade do milho em 46%, entre 1996 e 2001, através de práticas aperfeiçoadas de conservação; na Tunísia, as perdas de lavouras, devido à acção da traça da batata, diminuíram 16% com práticas integradas de controlo de pragas; pesquisas do World Fish Center, da Malásia, produziram uma estirpe de tilápia<sup>203</sup> que cresce 60% mais rápido e possibilita três capturas por ano; [...] Plantações em terrenos planos no Peru aumentaram o rendimento da batata em 70%, comparado com a plantação em socalco tradicional. [...] no Malawi, os agricultores estão a beneficiar com uma variedade de mandioca de alta produtividade e resistente a pragas; etc.

<sup>202</sup> Norman Borlaug, pesquisador de plantas, considerado o pai da "revolução verde" da década de 1960.

<sup>203</sup> Tilápia é o nome comum dado a vários géneros de peixes ciclídeos de água doce pertencentes à sub-família Pseudocrenilabrinae e em particular ao género *Tilapia*.

Ao mesmo tempo, avanços recentes na biologia molecular e na tecnologia da informação estão a criar ainda mais oportunidades para melhorar a produtividade. [...] A biotecnologia já está, de facto, a ajudar pequenos e grandes agricultores no mundo inteiro ao impulsionar o rendimento das lavouras, ao baixar os custos, ao reduzir o uso de pesticidas e ao tornar as culturas mais resistentes a doenças, pragas e à seca. Cada vez mais países cultivam produtos agrícolas geneticamente modificados e as pesquisas prometem novas formas de melhorar a nutrição, prevenir doenças, conservar a água e cultivar lavouras em climas áridos.

Porém, para que a tecnologia seja útil, especialmente aos países em desenvolvimento e mais carentes, ela precisa de ser acessível, uma vez que o custo de restringir o acesso a uma ampla gama de tecnologias é arcado pelos que menos podem pagá-lo. As tecnologias devem, pois, ser avaliadas com objectividade para determinar benefícios e riscos, com base na ciência e não no medo, em boatos ou em interesses políticos.

Como muitos homens e mulheres têm feito no decurso da História, precisamos de utilizar o poder da tecnologia de maneira sábia e para o bem de todos. Muitas ferramentas são necessárias para reduzir as desigualdades globais, melhorar a segurança alimentar, estimular o desenvolvimento, encorajar as economias abertas e as sociedades livres e também para facilitar os benefícios comuns do comércio. [...]

A tecnologia pode ajudar os agricultores do mundo inteiro a produzir mais com menos, e, ao mesmo tempo, proteger o meio ambiente para as futuras gerações. A tecnologia pode ajudar a alimentar os famintos, melhorar a nutrição, elevar o padrão de vida e diminuir as diferenças entre os que muito têm e os que nada têm. Para os países em desenvolvimento, uma agricultura mais produtiva pode ser o trampolim para uma maior segurança alimentar, e, daí, para uma economia bem mais produtiva. [...]

(Texto adaptado)

<http://livrecomercio.embaixadaamericana.org.br/?action=artigo&idartigo=442>  
(Consultado na Internet em 17 de Janeiro de 2006)

## B – Tomada de notas

Depois de ter lido os dois textos, faça, no espaço que se segue, todas as anotações que considerar necessárias à composição do artigo que lhe é proposto.

### TEXTO 1

***(Os Transgênicos Vão Alimentar o Mundo, Ou Não?)***

## B – Tomada de notas

Depois de ter lido os dois textos, faça, no espaço que se segue, todas as anotações que considerar necessárias à composição do artigo que lhe é proposto.

### **TEXTO 2**

#### ***Conferência Ministerial Sobre Ciência e Tecnologia Agrícola Sessão de Abertura***

## C – Texto a publicar

Depois de lidos ambos os textos e feitas as respectivas anotações, apresente, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião que contemple as posições assumidas nos dois textos, sabendo, de antemão, que vai ter de publicar o tal artigo no jornal da sua cidade, com vista, principalmente, a convencer os que estão contra os OGM.

---

## TESTE DE SAÍDA

### A – Texto

- a)** Faça a leitura atenta do texto que se segue.  
**b)** Seleccione e organize a informação nele contida, por escrito (pode, para isso, rascunhar o que quiser no texto), tendo em conta o que lhe é pedido na actividade **d)**.  
**c)** Faça, depois, todas as anotações necessárias numa folha solta, antes de começar a escrever o artigo que lhe é proposto na tarefa **d)**. O texto lido será recolhido no fim desta actividade.  
**d)** Escreva, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião a denunciar a falta de neutralidade e objectividade, quer dos que defendem, quer dos que atacam os OGMs.

### TEXTO

#### Por uma análise caso a caso

por Luís Lavoura  
 Investigador principal  
 Universidade Técnica de Lisboa  
 i009@beta.ist.utl.pt

A introdução de organismos geneticamente modificados (OGM) no mercado alimentar deu origem, sobretudo na Europa Ocidental, a uma reacção pública negativa que, no momento em que escrevo, ameaça de forma séria a indústria da biotecnologia. Importa considerar até que ponto essa reacção é fundamentada, e se as suas potenciais consequências serão positivas ou negativas.

Lamentavelmente, nos argumentos dos detractores dos OGMs, a fundamentação científica é frequentemente incompleta, demonstrando da parte desses detractores uma posição tomada *a priori*, com base em motivações sobretudo filosóficas. O medo do desconhecido e uma atitude anti-científica, que grasa entre muitos ecologistas – inclusive entre muitos ecologistas que profissionalmente são cientistas – parecem dominar. Muitos argumentos contrapõem uma evolução "natural" das espécies, supostamente gradual, favorável e pouco arriscada, à evolução presente nos OGMs que, por artificial, é condenada como extremamente perigosa. Uma natureza supostamente harmoniosa é posta em oposição a um mundo geneticamente manipulado, pretensamente cheio de erros, agressões e deformações. Este tipo de argumentação, que aflo- ra, inclusive, em muitas linhas de discurso genericamente bem fundamentadas cientificamente, esquece o facto de que a natureza está cheia de erros, mutações genéticas prejudiciais, espécies agressoras e invasoras, etc.

Infelizmente, muitos propagandistas dos OGMs apresentam argumentação não menos fundamentada cientificamente. São frequentes as negações, geralmente implícitas, de que a introdução de novas espécies e as mutações e manipulações genéticas possam comportar quaisquer riscos ambientais.

Enquanto que os detractores dos OGMs pretendem fazer crer, contra toda a evidência científica e experiência histórica, que toda a alteração genética de origem artificial dos organismos e toda a introdução de novos seres no meio ambiente é dramaticamente perigosa e fundamentalmente errada, os propagandistas dos OGMs assumem, de forma não menos acientífica, a posição oposta, sugerindo que da introdução de novos organismos no meio ambiente, e da manipulação genética, só se podem colher benefícios.

Em toda a contenda, nota-se a ausência de uma argumentação cientificamente fundamentada e completa. Infelizmente, os cientistas que poderiam ajudar a corrigir estas deficiências encontram-se, frequentemente, eles mesmos, comprometidos com uma das partes da contenda. São notórios os interesses da biotecnologia para a biologia em geral, pelo que muitos biólogos tomam, explicitamente, ou, pelo menos, por defeito, uma posição favorável e transigente em relação a essa tecnologia, de tal forma que as suas posições e argumentação não servem de guia a, antes confundem pela sua ambiguidade, a opinião pública leiga.

É preciso afirmar que a manipulação genética dos organismos tem o potencial, ainda que talvez longínquo, de permitir importantes avanços: produtos alimentares mais nutritivos e completos, plantas mais resistentes a condições de cultivo stressantes, etc. No mundo desenvolvido, cujas necessidades alimentares são, sobretudo, condicionadas por um desejo de subir na cadeia trófica, com um consumo de cada vez maiores quantidades de produtos animais, esses benefícios são muito questionáveis; no mundo subdesenvolvido, no entanto, cujo crescimento populacional não deve levar à dependência alimentar, e cujas condições ecológicas são frequentemente difíceis, esses benefícios potenciais não devem ser desprezados nem liminarmente recusados.

Em minha opinião, os OGMs não devem ser globalmente condenados, e não se deve pretender eliminar liminarmente a biotecnologia dos nossos campos e dos nossos pratos. Antes, uma severa análise caso-a-caso deve ser feita. Essa análise tem que reconhecer, como um princípio básico, que qualquer intro-

dução de um organismo vivo no meio ambiente é perigosa, frequentemente incontrolável, e pode conduzir a prejuízos de carácter basicamente eterno e não contabilizáveis. Esta análise caso-a-caso vai contra as práticas actuais dos detractores dos OGMs, que, frequentemente, misturam argumentos para genericamente condenar toda a tecnologia, mas também dos propagandistas dos OGMs que, com não menor zelo, misturam argumentos para genericamente atribuir a essa tecnologia potencialidades que ela, manifestamente, (ainda) não alcança.

Finalmente, desejo realçar que qualquer tecnologia agrícola deve estar, fundamentalmente, sob controlo dos próprios agricultores. Esta é uma questão de relevância vital, tanto para o mundo desenvolvido, que é afectado por um cada vez maior afastamento dos campos e por uma cada vez maior concentração das explorações agrícolas, como para o mundo subdesenvolvido, no qual a agricultura ocupa uma grande percentagem da população e é, em grande parte, de subsistência. Sob este ponto de vista, a biotecnologia actual dos países ricos, que parte de e é dominada por grandes empresas, sugere as mais fundamentadas objecções.

(texto adaptado)

In *Revista Ar Livre*, nº 10, Julho de 2000,  
<http://www.stopogm.net/textos/lavoura.htm>  
(Consultado na Internet em 17 de Dezembro de 2005)

## B – Tomada de notas

Depois de ter lido o texto, faça todas as anotações que considerar necessárias à composição do artigo que lhe é proposto (artigo de opinião a denunciar a falta de neutralidade e objectividade, quer dos que defendem, quer dos que atacam os OGMs), no espaço que se segue.

---

### TEXTO

*Por uma análise caso a caso*



## C – Texto a publicar

Depois de lido o texto e feitas as respectivas anotações, apresente, de um modo claro e conciso, um artigo de opinião a denunciar a falta de neutralidade e objectividade, quer dos que defendem, quer dos que atacam os OGMs.

---



## Anexo 2

### Sequência de aprendizagem Scale



## SEQUÊNCIA SCALE

### “Os OGMs são a solução para acabar com a fome no mundo?”

A sequência Os OGMs são a solução para acabar com a fome no mundo?, constituída por vários textos alusivos à problemática “OGMs e fome no mundo”, a abordar a partir de estratégias e actividades diversificadas, permitir-lhe-á trabalhar o texto argumentativo escrito, individualmente e com colegas (em pares/díades), em ambiente online (plataformas Scale e Blackboard).

**1. Olá! Seja bem-vindo!:** Com as actividades desta sequência, pretende-se, essencialmente, apurar as estratégias activadas e os resultados obtidos, em ambiente Scale (complementado, nalgumas actividades, pelo ambiente Blackboard), no que se refere a i) organização individual e em pares da informação do texto argumentativo escrito, ii) negociação para a resolução das tarefas conjuntas e iii) planificação e produção do texto argumentativo escrito. Desejamos-lhe um bom trabalho!

**2. Identificação:** Insira o nome e o apelido que lhe foram atribuídos (dados pelos quais será, doravante, “identificado”, no ambiente SCALE). É muito importante que se identifique. Sem a sua identificação o computador não o(a) reconhecerá, não podendo, assim, gravar a sua participação!

**3. Releitura dos textos de entrada e da tomada de notas presencial:** Com esta tarefa, pretende-se que relembre o(s) texto(s) do teste de entrada, bem como a(s) tomada(s) de notas feita(s) a partir do(s) mesmo(s).

Documentos: **Textos “Os transgénicos vão alimentar o mundo, ou não?”, “Conferência Ministerial sobre Ciência e Tecnologia Agrícola. Sessão de Abertura” (díades 1, 2, 3 e 4), “Estudo caso a caso” (díades 5, 6, 7 e 8) + tomada de notas individual.**

A fazer:

**a)** Leia novamente as suas notas e confronte-as com os respectivos textos, com vista a discutir e a comparar os procedimentos adoptados com os do seu par (tarefa 4). Aproveite a oportunidade para, nos textos, identificar e relembrar os diferentes actores, conflitos, posições e argumentos principais.

**Tempo:** 15 minutos.

**4. Tomada de notas (TDN) em debate: Em Chat livre, discuta com o seu par a TDN feita a partir dos textos do teste de entrada.**

**Ferramentas:** Chat livre.

**Instrumentos de trabalho:** Guia do utilizador do ambiente Scale + roteiro da sequência.

**Comentário:** Discussão, em díades, acerca da TDN presencial.

**A fazer:**

a) Em Chat livre, e tendo em conta TODAS as directrizes dadas, discuta com o seu par a tomada de notas feita a partir do(s) texto(s) trabalhado(s) na primeira sessão.

Para isso, ...

- descreva e justifique as estratégias que utilizou para seleccionar e organizar a informação dos textos lidos;
- mencione as maiores dificuldades sentidas na selecção e organização da informação;
- diga como agiu quando encontrou passagens que não compreendeu;
- refira os factores/elementos dos textos que mais facilitaram e/ou dificultaram a compreensão/ recolha/organização da informação;
- refira as estratégias utilizadas para integrar as notas no artigo de opinião solicitado;
- diga quais as maiores dificuldades sentidas na aplicação/integração das notas no artigo de opinião;
- proponha soluções/estratégias para minorar as dificuldades sentidas, quer ao nível da selecção e organização da informação, quer ao nível da integração da tomada de notas no artigo de opinião pedido;
- procure chegar a um consenso acerca das melhores estratégias a adoptar para uma tomada de notas ainda mais eficaz a partir dos dois textos.

**Tempo:** 60 minutos.

#### 5. Registo individual da tomada de notas no Blackboard e discussão simultânea em Chat livre.

**Ferramentas:** Chat livre do Scale + gestão de conteúdos do Blackboard.

**Instrumentos de trabalho:** Guia do utilizador do ambiente Scale + notas sobre o Blackboard + roteiro da sequência + diferentes versões da tomada de notas afixadas no Blackboard.

**Comentário:** Registe individualmente a sua tomada de notas no Blackboard e discuta-a, simultaneamente, com o seu par, no Chat livre do Scale.

**A fazer:**

**a)** Aceda ao Blackboard e redija, individualmente, a TDN previamente discutida com o seu par.

**b)** Vá consultando as diferentes versões da tomada de notas do seu par, afixadas na “pasta” da sua díade, e faça, no Chat do Scale, os seus comentários e sugestões a propósito das mesmas.

**Tempo:** 40 minutos.

**Nota:** Não se esqueça de gravar e enviar, por mail, às professoras (apinho@dte.ua.pt e zeloureiro@dte.ua.pt) a sua tomada de notas necessária para a tarefa 6!

#### 6. Construção de um gráfico individual no Grapher, a partir das tarefas anteriores.

**Ferramentas:** Grapher.

**Instrumentos de trabalho:** Guia do utilizador do ambiente Scale + roteiro da sequência.

**Comentário:** Proponha os seus argumentos com o Grapher do Drew.

**A fazer:**

**a)** Tendo em consideração as directrizes dadas no Guia SCALE para a construção de gráficos de argumentação, construa, no Grapher, um gráfico que sistematize a sua opinião e as suas anotações (a partir da TDN feita durante a leitura dos textos sobre a temática em discussão: “Os OGMs são a solução para acabar com a fome no mundo?”).

**Tempo:** 40 minutos.

**Nota:** Faça uma cópia do seu gráfico para “paint” e envie, por mail, às professoras (apinho@dte.ua.pt e zeloureiro@dte.ua.pt).

#### 7. Debate e confronto dos gráficos individuais: Confronte, no Alex, com o seu par, as ideias sistematizadas (no gráfico).

**Ferramentas:** ALEX.

**Instrumentos de trabalho:** Guia do utilizador do ambiente Scale + roteiro da sequência + gráfico impresso.

**Comentário:**

Confronto do gráfico com o par da díade, em Alex.

**A fazer:**

**a)** Confronte o gráfico com o do seu par e discuta, aprofundadamente, os aspectos mais controversos relativos à temática em discussão (“Os OGMs são a solução para acabar com a fome no mundo?”) em Alex. Cada um de vós deverá reformular, aprofundar, acrescentar... argumentos sobre o assunto em debate.

**b)** Explore e aprofunde com o seu par a questão colocada, tendo em consideração os diferentes pontos de vista, de modo a enriquecer a sua opinião e melhorar os seus argumentos.

**Tempo:** 30 minutos.

#### 8. Reformulação do gráfico individual: Reformule o gráfico que construiu a partir da discussão com o seu par.

**Ferramentas:** Grapher.

**Instrumentos de trabalho:** Guia do utilizador do ambiente Scale + roteiro da sequência + gráfico impresso.

**A fazer:**

- a) Reformule o gráfico que construiu a partir da discussão em diádes e das conclusões a que chegou. Para tal, proceda a todas as alterações que achar necessárias (pode tecer comentários, alterar, aprofundar, apagar, corrigir argumentos, ligações entre eles...).

**Tempo:** 20 minutos.

**9. Encadeamento lógico das ideias de um texto argumentativo:** Resolva um exercício de reconstrução textual, a partir do texto puzzle "Receitas contra a fome", e discuta com o seu par, em Chat, o melhor encadeamento dos parágrafos e respectivas razões.

**Ferramentas:** Chat livre do Scale.

**Instrumentos de trabalho:** Guia do utilizador do ambiente Scale + Notas sobre o Blackboard + textos afixados no Blackboard + roteiro da sequência.

**Comentário:**

Resolução de um exercício de reconstrução textual, a partir do texto puzzle – "Receitas contra a fome" - e confronto com o par, em Chat, do melhor encadeamento dos parágrafos e respectivas razões.

**A fazer:**

- a) Aceda ao ambiente Blackboard.
- b) Procure o documento "Actividade de reconstituição textual.doc".
- c) Leia atentamente os parágrafos desordenados do texto-puzzle.
- d) Tente encontrar um encadeamento lógico para os parágrafos, de forma a construir um texto coerente.

**Nota:** No fim desta actividade, envie, por mail, às professoras (apinho@dte.ua.pt e zeloureiro@dte.ua.pt) o texto devidamente ordenado.

e) Reflicta sobre as razões subjacentes à ordem pela qual optou (o parágrafo começa por um conector, é exemplificativo, explicativo ...).

f) Em Chat livre, discuta com o seu par as suas opções e defenda os seus pontos de vista, até chegarem a um consenso sobre a ordem ideal para a resolução do exercício.

**Nota:** No fim desta tarefa, depois de terem chegado a um consenso, enviem, por mail, às professoras (apinho@dte.ua.pt e zeloureiro@dte.ua.pt) o texto devidamente ordenado.

**Tempo:** 20 (ordenamento individual do texto) + 40 (debate acerca do ordenamento).





## Anexo 3

### Roteiro da sequência de aprendizagem



## SESSÃO 1

### Teste de entrada (presencial)

- a) Realizar o teste de entrada de acordo com as directrizes dadas.

## SESSÃO 2

### Introdução aos ambientes Scale e Blackboard (ppt).

### Preenchimento dos questionários de entrada no Blackboard

#### Acesso ao BLACKBOARD



- a) Digitar <http://elearning.ua.pt>.
- b) Seguir as indicações fornecidas no “Guia de utilização do Scale” para, com os dados que constam da sua ficha pessoal de acesso, entrar nas tarefas do Blackboard.
- c) Clicar em “argumentação online” e, a seguir em “tarefas”, no menu lateral.
- d) Clicar em “questionários de entrada” e preencher o **“questionário 1 – Relação com as TIC”**. Clicar no link.
- e) Preencher o **“questionário 2 – Leitura e escrita”**. Clicar no link.
- f) Preencher o **“questionário 3 – Tomada de notas”**.
- g) Fechar o Blackboard.

## SESSÃO 3

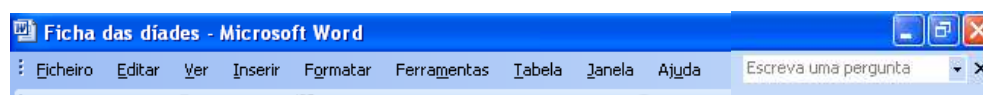
### Acesso ao SCALE

- a) Digitar <http://scale.dte.ua.pt> ou <http://scale.dte.ua.pt/pws/>
- b) Seguir as indicações fornecidas no “Guia de utilização do Scale” para, com os dados que constam da sua ficha de acesso pessoal, aceder ao respectivo grupo e sessão de trabalho.

## Acesso às tarefas no Scale

- a) Escolher a primeira sessão de trabalho que consta da lista.
  - b) Clicar em **tarefa 3: “Releitura dos textos de entrada e da respectiva tomada de notas”**. (15 min)
- Nota:** Na base de cada ecrã do Scale, clicar sempre em “seguinte” para avançar.
- c) Entrar na **tarefa 4: “Tomada de notas em debate”**. (60 min)
  - 7 d) **Entrar na tarefa 5:** “Registo individual da tomada de notas no Blackboard e discussão simultânea em Chat livre”. **(35 min)**
  - e) **Minimizar** a janela da plataforma Scale, uma vez que vai trabalhar, simultaneamente, com o Blackboard, nesta tarefa.

**Atenção!** Não feche a janela! Minimize-a apenas! Caso contrário, terá de repetir todos os passos dados até aqui para voltar a entrar no Scale!



- f) Abrir o **BLACKBOARD**



- g) Digitar <http://elearning.ua.pt>
- h) Seguir as indicações fornecidas no “Guia de utilização do Scale” para, com os dados que constam da sua ficha pessoal de acesso, entrar nas tarefas do Blackboard.
- i) Clicar em “argumentação online” e, a seguir, em “tarefas”, no menu lateral.

## Acesso à tarefa “Tomada de notas em debate”

- a) Clicar na tarefa **“Registo individual da tomada de notas no Blackboard e discussão, simultânea, no Chat livre do Scale”**.

## Guardar os documentos da tarefa no ambiente de trabalho

- a) Clicar, com o lado direito do rato, no documento “Conferencia ministerial.doc”.
- b) Clicar em “Guardar destino como...” e optar, a seguir, por “ambiente de trabalho”, para aí guardar o documento com o nome **“a...tx...v...”** (ex: aluna 3/ texto 1/ versão 2 = a3tx1v1, consoante seja o caso).
- c) Repetir o mesmo processo para o documento “transgenicos.doc”.

d) Proceder à tomada de notas dentro de cada um dos documentos, em ambiente de trabalho (Word).

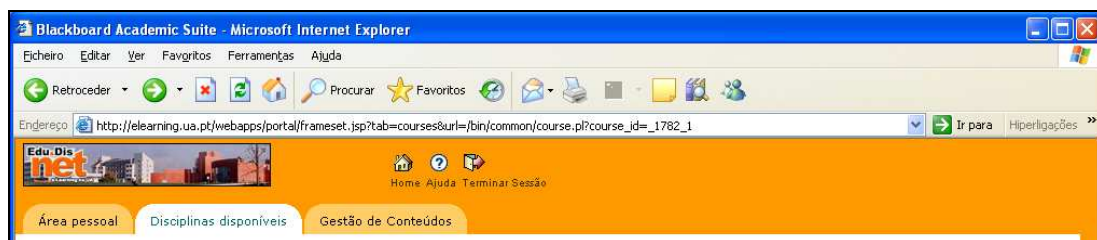
**Nota:** É apenas permitido um máximo de duas versões por texto.

## Afixar e comentar as versões da tomada de notas no Blackboard

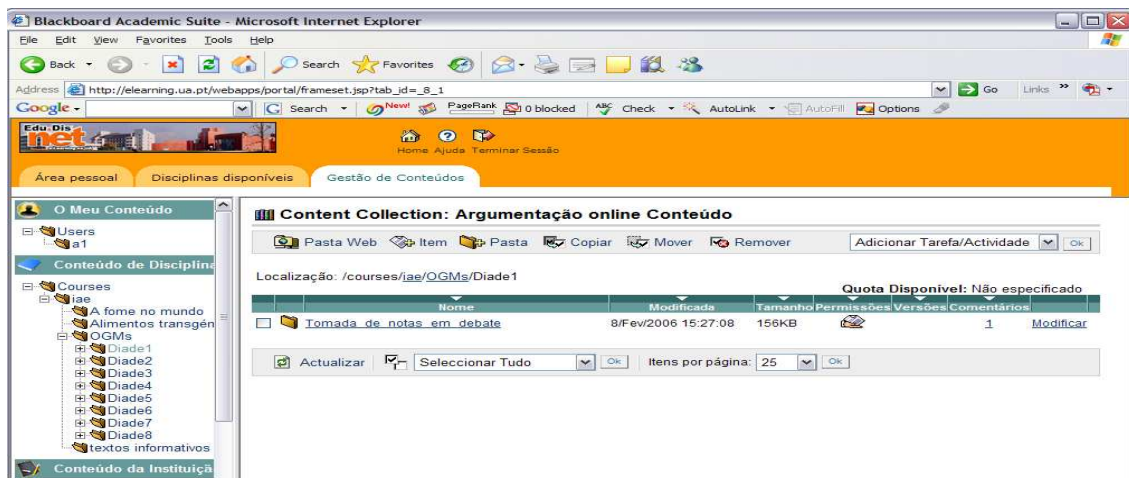
**Nota:** Afixe, primeiro, o texto "transgenicos.doc." e, só depois, o texto "conferencia ministerial.doc.", seguindo, assim, a mesma ordem que adoptou para a tomada de notas.

a) 1- "Gestão de conteúdos" 2- "Diade"(1,2,3 ou 4) 3- "tomada de notas".

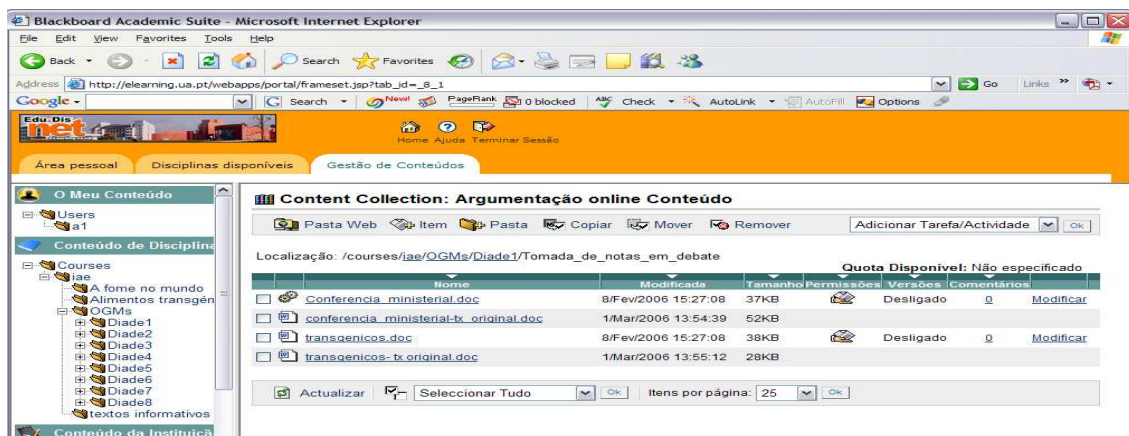
1-



2-



3-

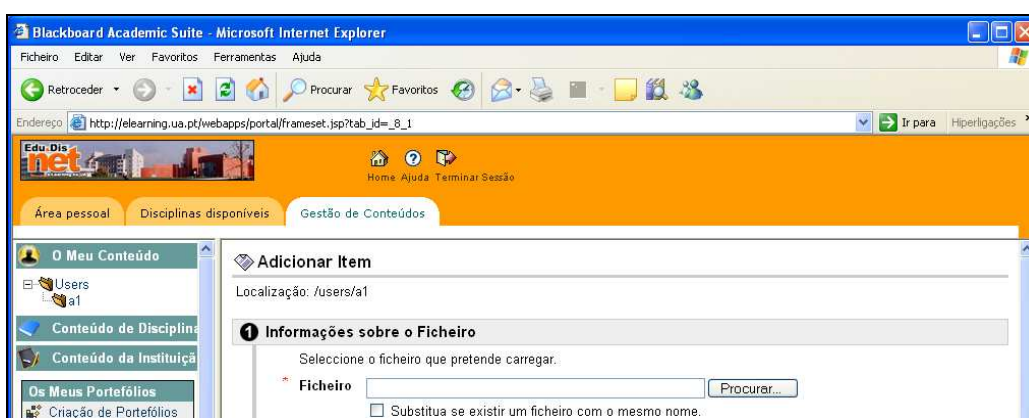


**b) 1-“+ Item” – 2- “Ficheiro” – “Procurar” – “Ambiente de trabalho”**

**1-**



**2-**



**b)** Quando a nova versão já estiver disponível para consulta, avisar o par, no Chat do SCALE, para que este, também no Chat livre do Scale, possa tecer os seus comentários e dar as suas sugestões acerca da mesma.

**Ex:** “t1v1 disponível para consulta!”

**Nota:** É muito importante que, no Chat, identifique o texto e a versão (“tx1v1”, “tx2v1” ou tx2v2, consoante o caso)!

**c)** Consultar a versão no Blackboard e comentá-la no Chat livre do Scale:

\* “Gestão de conteúdos” – abrir o documento – comentar e dar sugestões no Chat.

**d)** Após a discussão em Chat, proceder, se assim o entender, a mais algumas alterações na tomada de notas, que passará a ser a versão 2.

**e)** Afixar a versão 2 no Blackboard, seguindo os procedimentos.

**f)** Enviar a última versão da tomada de notas, por mail, à investigadora: [apinho@dte.ua.pt](mailto:apinho@dte.ua.pt).

**g)** Adoptar os mesmos procedimentos para o outro documento.

## ÍNDICE REMISSIVO

**A**

Abnett, 77, 78, 257, 260, 365  
 actividade discursiva, 50  
 Adam, 21, 25, 44, 50, 54, 100, 219, 285, 341, 350  
 Agostinho, 125, 258  
 Ahmad, 33, 35, 36, 281, 360  
 Alderman, 169  
 Alex, ii, viii, 87, 98, 118, 120, 121, 134, 137, 139, 325, 326, 328, 330, 334  
 Allan, 96, 132, 371  
 alteração, 147  
 ambiguidade, 16, 147, 232, 235, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 270, 272, 278, 279, 280, 283, 288, 290, 298, 304  
 Amor, 15, 79, 92, 350  
 Anderson, 78, 131, 137, 152, 153, 259, 354  
 Angier, 7, 35, 41, 360  
 Angier & Palmer, 7, 41  
 Ângulo, 21  
 aprendizagem colaborativa, 80, 81, 95, 373  
 argumentação, 10, 13, 1, 32, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 76, 80, 81, 90, 92, 118, 119, 122, 133, 137, 138, 143, 144, 148, 149, 155, 158, 159, 164, 169, 186, 191, 201, 223, 234, 235, 260, 276, 277, 286, 287, 294, 295, 297, 298, 299, 311, 313, 314, 316, 320, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 354, 368  
 argumentar, 40, 51, 81  
 argumentos, 42, 47, 48, 49, 76, 92  
 audiência, 16  
 auditório, 32, 51, 149  
 Auricchio, 58, 149, 297, 366

**B**

Baptista, 10, 50, 144, 159, 371, 377  
 Barbeiro, 5, 9, 15, 350, 354  
 Barnett, 96, 371  
 Barrass, 4, 32, 51, 360  
 Barre-de Miniac, 15  
 Bartholomae, 26, 366  
 Bartolia, 74  
 Bastiens, 97, 371  
 Bates, 74, 96, 97, 324, 371  
 Benoit, 50, 350  
 Berge, 129, 373  
 Bernié, 285, 366  
 Bessonat, 66, 91, 208, 357  
 Bidarra, 8, 95, 372  
 Björk, 4, 22, 23, 25, 32, 51, 360, 361, 362, 363, 364, 365  
 Blackboard, 88, 98, 106  
 Blain, 256, 265

blended-learning, 7, 11, 85, 87, 97, 138, 139, 167, 359, 375  
 blocos de saberes, 36  
 Boch, 5, 10, 36, 69, 89, 90, 91, 108, 143, 144, 147, 158, 173, 193, 203, 208, 225, 230, 234, 235, 357, 358, 360, 361, 363, 364, 365  
 Boissinot, 44, 77, 246, 339, 366  
 Bono e Barrera, 4, 32, 51  
 Brassart, 4, 52, 223, 297, 366  
 Bräuer, 22, 23, 25, 360, 361, 362, 363, 364, 365  
 Brent, 78, 260, 366, 370  
 Breton, 142, 144  
 Brey, 69, 91, 143, 358  
 Bruria-Ram, 361  
 Bucheton, 60

**C**

Cabral, 7, 15, 16, 131, 132, 351, 361  
 Calame-Gippet, 35, 361  
 Campenhoudt, 334  
 Cardoso e Cunha, 10  
 Carlino, 21, 32, 361  
 Carton, 23, 34, 38, 39, 361  
 Carvalho, 4, 15, 16, 32, 51, 351, 354, 361, 372  
 Cavalcanti, 61, 62, 358  
 Cazajeira, 95

**Ch**

Chabane, 60  
 Charaudeau & Maingueneau, 21, 54, 72, 78, 189, 219, 230, 234, 256, 263, 264, 312  
 Charolles, 15, 16, 35, 43, 55, 181, 351, 367  
 Chartrand, 31, 34, 46, 47, 48, 49, 50, 100, 106, 126, 363, 366, 367  
 Chat, 98  
 Chat livre, 13, 87, 118, 120, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 139, 151, 156, 157, 164, 199, 200, 233, 234, 250, 251, 252, 254, 257, 259, 260, 262, 265, 266, 317, 318, 325, 326, 327, 328, 330  
 Chevalier, 7, 64, 91, 110, 177, 178, 358

**C**

Clenton, 2, 34, 35, 39, 346, 361  
 Coate, 37, 365  
 coerência, 147  
 coesão, 147  
 colaboração, 79, 80, 92, 119  
 colaborativo, 12, 76  
 Colaço, 11, 27, 64, 176, 177  
 Coletta, 79, 92, 129, 133  
 Collins, 74, 372, 373, 376

competência, 3, 15, 16, 17, 41, 50, 51, 70, 80, 81, 88, 92, 106, 133, 313, 317  
 competência argumentativa, 3, 41, 80, 88, 92, 106, 133, 313, 317  
 comunicação assíncrona, 94  
 comunicação online, 12  
 conclusão secundária, 48  
 conectores, 52, 54, 144, 145, 147, 148, 211, 221, 222, 243, 288, 289, 294, 299, 300, 322, 323  
 conhecimento textual, 63  
 construtivismo, 9, 10, 92, 151  
 contra-argumentação, 186, 223, 313  
 contra-argumentos, 48, 76, 92  
 Coppard, 40, 365  
 Cornoldi & Oakhill, 6, 7, 53, 56, 267  
 Costa, 5, 37, 67, 69, 91, 109, 143, 240, 358, 362  
 Coutinho, 15, 22, 362  
 Creme & Lea, 2, 5, 9, 12, 15, 21, 24, 34, 56, 60, 71, 72, 190, 251, 267  
 Curtis, 151, 264

## D

D'Eça, 74, 76, 96  
 Dabène, 91, 143, 173, 362  
 Davie, 372  
 Davies, 32, 33, 35, 36, 37, 360, 362, 363, 364, 365  
 Declercq, 3, 42, 52, 53, 223, 367  
 Decroix, 91, 143  
 Delcambre, 131, 238, 352  
 Deleuze, 69, 93, 150  
 Delforce, 16, 33, 111, 352  
 Delors, 76, 352  
 demonstração, 49  
 Dénervaud, 57, 268, 297, 367  
 Derive & Fintz, 10  
 Descombres, 57, 268, 367  
 desencadeamento, 152  
 destinatário, 33, 44, 46, 47, 49, 52, 76, 92  
 deturpação, 226, 235, 244, 245, 247, 248, 267, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 283, 297  
 dialogismo, 92  
 Dias, 73, 74, 94, 95, 96, 153, 165, 372, 373, 375, 376, 377, 378, 379  
 didática da escrita, 18, 25, 26  
 dimensão dialógica, 77, 92  
 discurso argumentativo, 46, 48, 49, 51  
 discursos argumentativos, 3, 47, 49, 50  
 Dolz, 28, 50, 51, 66, 79, 92, 100, 352, 367  
 Douaire, 5, 148, 150, 334, 367  
 Drew, ii, ix, 119, 120, 124, 125, 129  
 Ducrot, 43, 45, 366  
 Dysthe, 79

## E

Editor de Gráficos, viii, 118, 120, 121, 157  
 Eklund, 77, 95, 97, 373  
 eLearning, 76

Emmel, 3, 4, 6, 52, 53, 65, 211, 215, 229, 267, 285, 289, 366, 367, 368, 370  
 Ensino Superior, 6, 51, 85, 98, 363  
 Erlich, 5, 6, 9, 10, 21, 55, 67, 68, 90, 204, 229, 358  
 Erling Ljosa, 164  
 escrita académica, 4, 7, 21, 22, 23, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 57, 58, 71, 88, 126, 157, 183, 189, 192  
 estratégia discursiva, 49  
 estratégias argumentativas, 47  
 estratégias discursivas, 47  
 estrutura argumentativa, 49  
 exemplos, 122, 146, 153, 155, 216, 217, 220, 221, 227, 232, 237, 272, 277, 287, 298, 300, 311, 326  
 explicação, 49, 59

## F

Facione, 59, 368  
 Ferreira, 16, 86, 352, 356  
 Fialho, 1, 95, 96, 97, 373  
 Figueiredo, 17, 19, 95, 352  
 finalidade argumentativa, 47  
 Fintz, 10, 68, 69, 91, 146, 357, 358, 360, 362, 365  
 Fisher, 257, 373  
 fórum, 74  
 fóruns, 8, 134, 136, 137, 152, 164, 166, 333  
 Freitas, 97, 372, 373  
 Frier, 5, 7, 68, 69, 91, 143, 146, 182, 230, 233, 235, 237, 358

## G

Gabriel, 137  
 Gage, 219, 368  
 Garcia-Debanco, 26, 45, 131, 353, 358, 362, 368  
 Garrison, viii, 152, 153, 374  
 Gaulmyn, 30, 353  
 Gélat, 79, 92, 93, 95, 374  
 género textual, 50  
 géneros textuais, 18, 20  
 Giasson, 61, 62  
 Giguère, 11, 26, 28, 30, 182, 353  
 Godinet, 69  
 Gokhale, 257  
 Golder, 79, 92, 368  
 Goldman, 73  
 Gonçalves, 126  
 Graham, 79  
 Grapher, 13, 87, 99, 127, 133, 137, 139, 157, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 322, 324, 325, 326, 327, 330, 334  
 Grau de conformidade, 146  
 Grau de reformulação, 146  
 Grize, 76, 87, 148, 149, 366, 368  
 Grossmann, 5, 36, 358  
 Guimarães, 368



## H

Haller, 78, 253, 260, 261  
Hartley, 76, 77, 96, 132, 169, 259, 261, 374  
Hayes & Flower, 5, 35, 91  
Henshall, 187  
Hew, 96, 151, 374  
Hew & Cheung, 151  
Hill, 114, 115, 117  
Hofmann, 97  
Husain, 32, 33, 39, 40, 363  
Husain & Waterfield, 32, 33, 39, 40  
Huver, 52, 368

## I

instância discursiva, 46  
instância textual, 46  
integração, 152  
interacção leitura-escrita, 30, 143  
interacções on-line, 8, 78, 86, 88, 103, 104, 140, 150, 151, 152, 156, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262  
interactividade, 95, 373  
Internet, 74, 76, 80, 81, 89, 93, 119, 353, 354, 360, 361, 363, 365, 369, 370, 372, 373, 375, 376, 377, 378, 379  
Irwin, 147, 182, 187, 354

## J

Jaillon, 125  
Järvelä, 95, 374  
Jespersen, 57, 268, 297, 367, 369  
JigaDrew, ii, 120, 121  
Johnson, 151, 374

## K

Katchavenda, 52, 368  
Keetle, 101, 105  
Kirton, 32, 33, 51, 312, 364  
Kleiman, 27  
knowledge transforming, 198  
knowlege-telling, 36  
Koubani, 7, 74, 374  
Kruse, 23, 32, 35, 40, 363

## L

Laborde-Milaa, 173, 250, 360, 363, 364, 365  
Larsen & Lacrin, 93  
Lawson, 264  
Leffa, 8, 9, 375  
leitura, 1, 2, 7, 9, 11, 12, 13, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 40, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 85, 86, 88, 91, 92, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 130, 133, 134, 138, 139, 140, 143, 145, 149, 151, 164, 165, 173,

174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 201, 204, 206, 207, 210, 215, 226, 230, 238, 245, 246, 247, 280, 326, 327, 328, 350, 352, 356, 359

Lemos, 11, 96, 375  
Levin, 21  
Lima & Capitão, 9, 10, 76, 77, 93, 95, 96, 97  
Litz, 85, 150, 216  
Lobel, 77, 137, 258  
Lonka, 23, 34, 363  
Loureiro, 32, 74, 153, 313, 354, 359, 364, 369, 375

## M

Maia, 95, 159, 371  
marcadores de relação, 46  
Marlowe, 1, 9, 10, 93, 359, 379  
Masseron, 57, 58, 100, 149, 216, 297, 363, 366, 367, 368, 369  
McAteer, 74, 376  
McMahon, 33, 35, 36, 281, 360  
mecanismos linguísticos, 47  
Mendenhall, 54, 220, 286, 369  
Mendes, 73, 165, 376  
metacognição, 131, 156, 175, 205  
Meyer, 8, 77, 376  
Modalidade descritiva/objectiva, 146  
Modalidade interpretativa, 146  
Moescheler, 48  
Moeschler, 48, 54, 147, 260, 292, 369  
Mollitor-Lübbert, 35  
Monballin & Magoga, 23, 32, 51  
Moreira, 74, 80, 104, 112, 113, 114, 115, 116, 153, 359, 369, 375, 376  
movimento argumentativo, 146  
Murray, 32, 33, 51, 57, 312, 364

## N

não argumento, 48  
negociação, 12, 79, 88, 92  
Nonnon, 342, 376

## O

Olbrechts-Tyteca, 47  
organização da informação, 11, 12, 13, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 100, 104, 106, 108, 110, 127, 129, 130, 131, 138, 140, 143, 144, 145, 149, 150, 152, 156, 157, 164, 172, 175, 180, 183, 184, 193, 197, 200, 201, 202, 203, 205, 211, 218, 227, 234, 239, 247, 260, 265, 281, 302, 312, 317, 323, 324, 326  
organização do texto, 88

## P

Page, 1, 9, 10, 92, 93, 359, 364, 379  
Painchaud, 256, 265  
Päivitynjälä, 76

Palmier, 41  
 Paloff, 257  
 pares, 76, 94  
 Pausas, 26, 28, 354  
 Penloup, 1, 346, 354, 362  
 pensamento crítico, 6, 57, 59  
 Pereira, 3, 15, 17, 18, 19, 50, 70, 79, 92, 100, 346, 354, 359, 364, 365, 369, 370, 372  
 Pereira, L.A., 15, 17, 18, 19, 50, 70, 100, 346  
 Perelman, 42, 43, 47, 50, 79, 90, 92, 100, 370  
 Pérez, 11, 31, 354  
 Pilkington, 257, 263, 377  
 Pinho, 182  
 Pinto, 3, 89, 95, 96, 98, 143, 354, 377  
 Plantin, 43, 57, 341, 370  
 plataforma, 12, 372  
 polifonia, 149  
 Pollet, 6, 11, 21, 22, 24, 34, 38, 56, 66, 69, 71, 72, 110, 189, 203, 218, 224, 249, 250, 268, 269, 270, 280, 284, 341, 346, 359, 364, 377  
 Portine, 61, 149, 232, 250, 354, 370  
 Portine,, 61  
 Pressuposto discursivo, 49  
 problema, 146  
 processo de escrita, 9, 12, 17, 34, 40, 350

## Q

Quivy, 334, 335

## R

raciocínio, 148  
 Radecki, 96, 378  
 reescrita, 36, 89, 90, 109  
 reformulação, 18, 70, 96  
 refutação, 49, 76, 92  
 Reichler, 54, 294, 369, 370  
 Reichler-Béguelin, 54, 369, 370  
 Retoma definitória, 146  
 Retoma descritiva, 146  
 Retoma explicativa, 146  
 Retoma literal, 146  
 Reuter, 5, 26, 28, 29, 30, 35, 68, 89, 173, 181, 182, 351, 352, 354, 356, 360, 363, 364, 365  
 Rice, 169, 379  
 Rienecker, 22, 25, 360, 361, 362, 363, 364, 365  
 Rinck, 26, 217, 364  
 Roegiers, 60, 101, 105, 334  
 Romero, 4, 32, 51, 57, 59, 365  
 Rottava, 30, 189, 356  
 Rourke, 78, 131, 137, 259  
 Russell & Donahue, 21, 23, 24, 40, 41  
 Rynck, 173, 284

## S

Salvatori, 26, 58, 370  
 Sampaio, 1, 2, 26, 29, 55, 356, 365

Santos, 1, 2, 15, 16, 18, 20, 26, 29, 33, 55, 350, 356, 359, 365, 370, 378  
 Scale, ii, iii, iv, vii, viii, ix, 13, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 98, 99, 101, 104, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 151, 156, 157, 164, 167, 172, 198, 200, 233, 234, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 265, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 344, 345  
 SCALE, 12, 80, 81, 88, 106, 378  
 Scarborough, 79  
 Scardamalia & Bereiter, 36  
 Schneuwly, 17, 22, 69, 346, 356, 367  
 Scott, 23, 37, 365  
 Scott & Coate, 23, 37  
 selecção da informação, 12, 13, 59, 60, 88, 93, 166, 184, 188, 196, 201, 211, 265  
 seleccionar e organizar informação, 6  
 Shanathan, 26, 28  
 Simonet, 3, 55, 147, 220, 299, 370  
 Sim-Sim, 177  
 Sítio Pedagógico, ii, 80, 118, 122, 128  
 situação argumentativa, 47  
 Smith, 35, 61, 75  
 Souchon, 32, 36, 39, 51, 365  
 Sousa, 15, 101, 117, 140, 141, 335  
 Stacey, 169, 379  
 Stray Jørgensen, 22, 25, 360, 361, 362, 363, 364, 365

## T

tese, iv, vi, 6, 48, 52, 86, 108, 121, 146, 148, 149, 183, 185, 216, 221, 223, 249, 275, 281, 282, 283, 292, 296, 305, 326  
 texto argumentativo, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 41, 49, 50, 51, 54, 58, 73, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 97, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 121, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 152, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 201, 202, 210, 216, 217, 219, 220, 239, 260, 266, 276, 280, 281, 282, 285, 286, 288, 289, 301, 305, 312, 313, 317, 323, 324, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 359  
 texto argumentativo escrito, 4, 12, 80, 93  
 Thornton, 40, 365  
 Thyron, 3, 4, 216, 217, 371  
 tipos de textos, 21, 22, 23, 25, 64  
 Tolchinsky, 21  
 tomada de notas, 10, 40, 60, 65, 66, 85, 88, 89, 93, 108, 110, 112, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 144, 154, 156, 157, 158, 164, 165, 179, 183, 185, 186, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 209, 266, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 357, 359  
 Toulmin, 43, 362, 368, 371  
 trabalho colaborativo, 12, 77, 85, 86, 87, 89, 94, 104, 118, 126, 127, 140, 150, 151, 152, 168, 169, 170, 258, 317, 326, 332  
 transacção argumentativa, 54

**V**

Van Dijk, 189  
Veerman, 74, 371, 379  
Veiga, 10, 50, 144, 159, 371  
Vieira, 15, 29, 32, 33, 37, 51, 56, 91, 347, 365  
Vignaux, 3, 11, 42, 53, 145, 146, 268, 371  
Vilela, 17, 18, 357

Vygotsky, 79, 92, 96, 133, 354, 357

**W**

Wareing, 75, 256  
Waterfield, 32, 33, 363  
Wentzel, 77, 169, 379  
Wigbert, 94, 379